



Министерство образования Республики Беларусь

Учреждение образования
«Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка»

Институт повышения квалификации и переподготовки

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

*Материалы
Международной научно-практической конференции*

г. Минск, 12 ноября 2015 г.

Научное электронное издание локального распространения

Минск 2016

УДК 37.018.46

ББК 74.4

П429

Редколлегия:

кандидат педагогических наук, доцент, директор ИПКиП

И. В. Шеститко;

кандидат биологических наук, доцент, заместитель директора

по научно-методической работе ИПКиП *В. В. Радыгина*;

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора

по учебной работе ИПКиП *С. И. Невдах*;

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета

переподготовки специалистов образования ИПКиП *С. Н. Феклистова*;

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета повышения

квалификации специалистов образования ИПКиП *О. В. Клезович*

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой БГПУ
педагогике *И. И. Цыркун*;

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики
и психологии ГГУ *В. А. Бейзеров*

Повышение квалификации и переподготовка: проблемы и перспективы развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 12 нояб. 2015 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: И. В. Шеститко [и др.]. – Минск : БГПУ, 2016. – 344 с.

ISBN 978-985-541-229-9.

В сборнике представлены материалы, отражающие актуальные проблемы теории и практики дополнительного образования взрослых: инновационные подходы в обучении, содержание и современные технологии подготовки и повышения квалификации специалистов.

Адресуется специалистам системы дополнительного образования взрослых, педагогическим работникам системы дошкольного и общего среднего образования.

УДК 37.018.46

ББК 74.4

ISBN 978-985-541-229-9

© БГПУ, 2016

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ В
СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ**

Бакунович М. Ф., Месникович С. А.

БГПУ, Минск

Аннотация: В статье рассматриваются психологические вопросы обучения слушателей. Приводятся результаты диагностики представлений слушателей психологической специализации о будущей профессии и эффективности собственного обучения.

Summary: In the article psychological questions of training of listeners are considered. Results of diagnostics of ideas of listeners of psychological specialization of future profession and efficiency of own training are given.

Ключевые слова: обучение слушателей, мотивация.

Key words: training of listeners, motivation.

Согласно современным взглядам на проблему подготовки профессиональных кадров и обеспечение профессиональной мобильности специалистов, организация эффективного обучения в системе институтов повышения квалификации и переподготовки является актуальной и значимой. Формирование технологичного образовательного процесса для слушателей данной категории предполагает постоянное обращение к психологическим закономерностям организации процесса усвоения обучающимися новых знаний и умений, учёт их возрастных и индивидуальных особенностей при проведении лекционных и практических занятий, выбора тем и исследовательских стратегий курсовых и дипломных проектов.

Взрослые люди, стремящиеся пройти переподготовку или повысить собственную квалификацию, владеют определёнными способами учебной работы с информационным материалом. Их профессиональный и жизненный опыт указывает на необходимость использования на занятиях различных приёмов и способов подачи, анализа и обработки учебного материала. Усвоенные на протяжении многих лет стереотипы решения различных задач зачастую формируют у взрослого человека соответствующую установку на видение одного правильного решения, отсутствие критичности в восприятии нового материала. Это определяет необходимость уменьшения доминирующей роли обучающего и возрастание субъектной активности обучающегося, стимулирует переход к учению как самостоятельной деятельности. Поэтому, на наш взгляд, представляется необходимым активизировать практико-ориентированное обучение с опорой на интегративные и междисциплинарные подходы. Также при обучении слушателей системы переподготовки специалистов требуется активизация их навыков межличностного и делового общения, оптимизация процессов рефлексии, развитие умения действовать в ситуации неопределённости.

Необходимо принимать во внимание тот факт, что личный опыт слушателей в процессе анализа тех или иных явлений и практических ситуаций далеко не всегда соответствует тому, чему учат слушателя на специальных занятиях. Это обстоятельство в ряде случаев может привести к возникновению у обучающегося психо-

логического сопротивления. Для решения задач подобного рода преподавателям следует учитывать потребности и запросы слушателей.

Значимость в организации эффективного образовательного процесса приобретает учёт основных типов знаний. К. Фопель определяет первый тип как *поверхностные знания*. К данной категории знаний следует отнести факты, основные понятия и концепции, а также теоретические обобщения. Второй тип — *технические знания*. Они ориентированы на умения. Знания данного типа помогают субъекту увидеть внутренние взаимосвязи и понять механизмы функционирования теорий и технологий. Самым эффективным для обучающихся взрослых является третий тип *динамические знания* — открытые системы, позволяющие человеку экспериментировать. Получение такого типа знания осуществляется посредством творчества или увлекательного занятия, в котором возможно удовлетворить актуальные потребности, реализовать способности и склонности. Если индивид интересуется определённой областью знаний, то он прикладывает усилия для самостоятельного изучения профессиональной лексики, понимания деталей, использует любую возможность задать новые вопросы или совершенствовать свои действия на практике [1].

Опора на три типа знаний при существенном перевесе последнего позволяет оптимизировать процесс обучения взрослых, усилить проблемно-исследовательский характер учебной деятельности. Это обстоятельство, в свою очередь, оказывает влияние на их профессиональное самосознание.

В контексте практической реализации проблемы обучения слушателей мы осуществили анкетирование слушателей Института повышения квалификации и переподготовки при Белорусском государственном педагогическом университете, обучающихся по специальности «Психология семейных отношений». В исследовании приняли участие 28 человек в возрасте от 23 до 42 лет. Целью диагностики явилось изучение представлений слушателей о будущей профессии, мотивации и эффективности собственного обучения.

Полученные данные обрабатывались методом контент-анализа с последующим присвоением частотности. Изучение представлений слушателей позволяет получить информацию о способах и приёмах оптимизации образовательного процесса. Именно посредством представлений как осмысленных образов действительности субъекты репрезентируют составляющие собственных установок, стремлений и желаний по отношению к обстоятельствам, ситуациям, самому себе и к другим людям.

Согласно полученным результатам, дополнительное образование по психологической специальности для респондентов — это *саморазвитие (0,64), новые возможности (0,48), новый этап в жизни (0,36), повышение самооценки (0,32), новые взаимоотношения с людьми (0,28)*. Самое важное в профессии психолога — это *ответственность, компетентность, умение организовать работу, умение слушать, разбираться в людях, нравственные качества, умение анализировать ситуацию, умение выстраивать собственные границы, непредвзятость*. Обучение взрослых, по представлениям испытуемых, будет эффективным при наличии *мотивации (понимания смысла обучения); достаточного количества времени на образование; преобладании практических курсов и дисциплин над теоретическими; субъект-субъектных отношений между преподавателями и слушателями; форми-*

ровании обратной связи со слушателями, учёте их мнения при организации занятий. К основным проблемам, возникающим в ходе получения ими дополнительного образования, слушатели относят *проблему эффективного распределения времени между учебной деятельностью, работой и личной жизнью*, а также *проблему реализации полученных знаний и умений на специально организованной для слушателей практике*. К основным профессиональным и личностным навыкам и умениям, которые респонденты хотели бы у себя сформировать, относятся: *эффективное консультирование клиентов, видение сути ситуации клиента и прогнозирование вариантов по её улучшению, профилактика эмоционального выгорания*.

Анализ причин обучения в Институте переподготовки и повышения квалификации БГПУ показывает следующие значимые группы мотивов слушателей: познавательные мотивы или мотивы развития личности (*желание получить новые знания и навыки — 0,41*), профессиональные мотивы (*желание сменить профиль работы или приобрести новую специальность — 0,16*), мотивы самосовершенствования (*желание самореализоваться — 0,16; желание заниматься интересным делом — 0,16*).

Менее значимыми являются прагматические или утилитарные мотивы (*желание повысить материальный достаток — 0,08; желание «получить корочку» — 0,02*), мотивы личного престижа (*желание повысить свой социальный статус — 0,06; престижность получаемой профессии — 0,08; востребованность специальности на рынке труда — 0,02; «так проще найти работу» — 0,02*).

Полученные данные ещё раз подтвердили важность создания таких условий, как учёт мотивационной и ценностно-смысловой сферы слушателей, доминирование практико-ориентированных учебных курсов, развитие субъект-субъектного взаимодействия при обучении в системе дополнительного образования. Важным является осознание большинством респондентов того факта, что взрослые люди проявляют высокую мотивацию учения в случае понимания субъективной значимости приобретения дополнительного образования и видят возможности применения его результатов для улучшения собственной жизнедеятельности. В ответах опрошенных затрагивается также проблема обучения без отрыва от основной профессиональной деятельности и проблема решения личных вопросов, связанных с семейными и социальными обязанностями взрослого человека. Выявленные проблемы, безусловно, влияют на эффективность получения дополнительного образования слушателями, т. к. требуют от них высокой самоорганизации и оптимального использования рабочего и свободного времени. Следует обратить внимание на организацию продуктивной практики слушателей, позволяющей формировать умения и навыки, направленные на выявление, понимание и решение профессиональных проблем, задач в реальных ситуациях профессиональной деятельности. Таким образом, особую значимость в процессе обучения слушателей психологических специальностей приобретает создание условий, необходимых для организации эффективного учения взрослых и учёт личностных особенностей и возрастных характеристик слушателей.

Список использованных источников

1. Фопель, К. Психологические принципы обучения взрослых / К. Фопель. — М.: Генезис, 2010. — 342 с.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ**

Бараева Е. И., МОИРО, Минск,

Плавник Н. К., РИВШ, Минск

Ярош Е. А., НИО, Минск

Аннотация: В статье раскрываются способы организации исследовательской деятельности, способствующие развитию познавательных процессов, творческой активности учащихся начальной школы, успешному усвоению нового учебного материала; оптимальная организация деятельности учащихся как субъектов исследования определяет становление творческой личности.

Summary: The article describes the ways of organizing research activity promoting development of cognitive processes, creative activity of elementary school students, the successful assimilation of new teaching material; optimal organization of student's activities of as subjects of the study determines the formation of a creative personality.

Ключевые слова: одарённость, исследовательская деятельность.

Key words: talent, research activity.

Процесс обучения в школе включает не только усвоение учениками сложной системы знаний, умений, навыков, но и развитие познавательных процессов — памяти, мышления, внимания, способностей ребенка. Однако в большинстве случаев именно сами знания и навыки рассматриваются как конечный итог обучения, что обусловлено доминированием в отечественной школе учебно-дисциплинарного подхода. Это приводит к тому, что на каждом новом этапе учащиеся испытывают трудности в усвоении и использовании нового учебного материала. И причиной таких затруднений являются не только проблемы в предшествующих знаниях, но и неподготовленность познавательных процессов к постановке и решению новых, более сложных задач.

Творческий потенциал детей не одинаков. Как считает А. М. Матюшкин, следует говорить не только о разнообразии и индивидуальных различиях между людьми, но и о различиях по принципу «больше — меньше». Творческий потенциал — это континуум, варьирующий от очень высокого до очень низкого. Таким образом, дифференциация всех детей в каждом возрасте по их творческому потенциалу весьма значительна — от умственной отсталости до высокой талантливости и общей одарённости.

Высокий творческий потенциал с его доминирующей познавательной потребностью обуславливает возникновение исследовательской активности, которая направлена на обнаружение нового, неизвестного. А поскольку познавательная потребность по своей природе не насыщаема, то по завершении данного цикла исследовательской активности начинается следующий, т. е. по мере обогащения знаниями стремление к познанию развивается и укрепляется (В. С. Юркевич). Низкий и средний творческий потенциал с доминированием познавательных потребностей обеспечивает только ту степень и направленность исследовательской активности, кото-

рая способствует удовлетворению непознавательных прагматических, достижению практических целей и завершается по мере удовлетворения потребностей (или завершения деятельности). Исследовательская активность в этом случае в подлинно творческую не преобразуется.

В онтогенезе исследовательская активность преобразуется из более простых в более высокие формы. Так, поиск и исследование обеспечивают ребёнку непроизвольное открытие окружающего мира, преобразование неизвестного в известное. К трём — пяти годам исследовательская активность преобразуется в более высокие формы и выражается как самостоятельная постановка вопросов и проблем по отношению к новому и неизвестному. Высокая исследовательская активность в форме вопросов обеспечивает ускоренное развитие мышления, речи и всей познавательной сферы ребёнка в дошкольном возрасте.

С пяти — шести лет исследовательская активность в форме вопросов начинает превращаться в подлинно творческую активность, полный цикл которой включает постановку проблемы, поиск и нахождение решения, выражение решения, оценивание и реализацию продукта.

Творческая активность приводит к становлению соответствующих творческих способностей. В связи с этим перед родителями, педагогами, психологами встает задача — сохранить любознательность ребенка, дать ей возможность прорасти в высокую чувствительность к проблемам, умение видеть и творчески решать их.

Переход к школьному обучению является важным этапом в развитии исследовательской активности ребёнка. Как известно, основным инициатором диалогов на уроках является учитель. Совместная же работа со сверстниками занимает очень скромное место в современной системе преподавания, хотя значимость такой работы неоднократно подчёркивалась в работах отечественных педагогов и психологов (Е. Н. Ильин, Н. Б. Шумакова и др.). Типичный характер общения на уроках, строящихся по типу «вопрос учителя — ответ ученика», ориентирует младшего школьника на поиск ответов на вопросы. Содержательный анализ вопросов учителей младших классов, задаваемых на уроках детям, показывает, что только 20 % этих вопросов пробуждают интеллектуальную активность детей, содержат элемент неизвестности и противоречия, направлены на выяснение причин и взаимосвязей явлений. Большинство же вопросов адресовано к памяти, они позволяют учителю выяснить, как дети выучили учебный материал. К тому же взаимодействие по типу «вопрос учителя — ответ ученика» само по себе не может обеспечить включённость всех учеников класса в диалог в процессе решения проблемы. Однако низкая активность школьников в постановке вопросов отражает не реальные возможности учеников, а, скорее, характер обучения и речевого взаимодействия. При благоприятных условиях — наличии проблем и подлинного диалога, когда позиции ребёнка и взрослого не жёстко фиксированы по типу «спрашивает учитель — отвечает ученик», активность младших школьников, как показывают исследования Н. Б. Шумаковой, возрастает.

Вопросы дошкольников и младших школьников качественно различаются. Если за вопросами дошкольников в форме «почему» стоит «просто» любопытство, то у младшего школьника это может быть обнаруженное противоречие между какими-то сложившимися представлениями и отмеченным фактом. Способность

ребенка к постановке вопросов и проблем является одним из важнейших критериев для диагностики его творческих проявлений.

Поскольку движущей силой психического развития ребёнка является его собственная исследовательская и творческая активность, проблему развития одарённости следует рассматривать как проблему условий и факторов, способствующих реализации этой активности. Любая продуктивная активность человека чувствительна к реакции окружающих на её проявления, снижаясь в условиях отрицательного оценивания и возрастая в условиях поддержки и одобрения (Ш. А. Амонашвили, А. М. Матюшкин и др.). Отрицательная по форме оценка имеет положительные задачи в том случае, если она носит мотивированный, индивидуально направленный характер и ориентирует ученика в его собственном развитии.

Оценка со стороны учителя формирует такие качества, как самоуважение, уверенность в себе или, наоборот, неверие в свои силы и возможности. Негативное влияние на ребенка оказывает и отсутствие какой бы то ни было оценки со стороны учителя. Данная ситуация воспринимается нередко как проявление избирательного к нему отрицательного отношения, пренебрежения, игнорирования. Важно помнить, что, оценивая знания, учитель, по существу, одновременно оценивает личность ребенка, её возможности, место среди одноклассников. Именно учитель, воздействуя на ученика своей оценкой его труда, формирует у него представление о самом себе, о своих возможностях.

Ориентируясь на оценку учителя, дети сами ранжируют себя и своих товарищей как отличников, средних, слабых, активных, пассивных, старательных или нестарательных. Это особенно ярко проявляется в младших классах, где оценка учителя является критерием оценки детей.

Педагогическая практика свидетельствует, что наиболее благоприятная атмосфера создается в классе, где сравниваются дети, обладающие приблизительно одинаковыми способностями. В таком классе, где никого особенно не захваливают и никого не принижают, дети не испытывают неуверенности, разочарования, отношения между школьниками наиболее доброжелательны, дружелюбны. Сущность сравнения в том, что оно должно не принижать ребенка, а наоборот, обнаруживать перед ним его возможности. Особенно нуждаются в поддержке, оптимистическом отношении дети с неустойчивой или сниженной самооценкой, для которых ситуации неуспеха являются особенно трудными, вызывают повышенную тревожность, которая, в свою очередь, ведёт к торможению познавательной потребности. Показывая, с какой ответственностью и серьезностью учитель относится к вопросам этих учеников, педагог не только способствует развитию их интересов, но и повышает авторитет и достоинство каждого из них.

Дивергентное мышление предполагает, что на один вопрос может быть несколько или даже множество правильных ответов. Стимулированию педагогами творческого мышления учащихся способствуют вопросы типа: «Назовите все возможные варианты...», «Можете ли вы назвать другой способ?», «Что ещё можно предпринять в этой ситуации?», «Что ты ещё можешь?», «А что, если...» и т. д. В классах, где одарённые дети обучаются вместе с обычными, вопросы к одарённому школьнику должны быть сформулированы иначе, чем к обычному и слабоуспевающему. Например, «Сформулируйте, установите, соотнесите...», «Покажите взаимосвязь,

суммируйте, что вы чувствуете относительно...», «Объясните смысл», «Объясните цель применения», «Объясните причины, классифицируйте...», «Выскажите критические замечания, установите нормы...» и т. д.

Таким образом, именно атмосфера доброжелательности, доверия, уважения позволяет ребенку наиболее полно раскрыть свои возможности. Ведь для него важно ощутить, что ценится его самостоятельная мысль, творческий поиск. Собственно исследовательская и творческая активность ребёнка является той движущей силой, которая обеспечивает развитие познавательных процессов, способствует эффективному усвоению нового учебного материала, его творческому преобразованию и, в конечном итоге, определяет развитие и становление его творческой личности.

Список использованных источников

1. Ботяновская, И. В. Развивающее обучение в контексте педагогической и возрастной психологии: пос. / И. В. Ботяновская. — Минск: БГПУ, 2008. — 126 с.
2. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. — М.: Изд-во «Директмедиа Паблишинг», 2008. — 392 с.
3. Теплов, Б. М. Способности и одаренность: Психология индивидуальных различий: тексты / Б. М. Теплов. — М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1982. — 136 с.

УДК 378.016:811.1:004.738.5

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Бобылева Л. И.

ВГУ, Витебск

Аннотация: Использование учебных Интернет-ресурсов способствует эффективному формированию у обучаемых коммуникативной и информационной компетенций и должно соответствовать таким критериям, как языковая и культурная сложность материала, его надёжность, актуальность, объективность.

Summary: The Internet teaching resources application contributes to the effective development of learners' communicative and information competence and should correspond to the following criteria: linguistic and cultural complication of the material, its reliability, actuality, objectivity.

Ключевые слова: Интернет, развитие, компетенция.

Key words: The Internet, development, competence.

Новый этап образовательно-профессиональной реформы характеризуется обращением к чёткой, вариативной системе образования, предполагающей реализацию индивидуальных траекторий становления и развития личности педагога, совершенствование его профессиональных способностей.

Практика подтверждает важную роль системы дополнительного педагогического образования (повышения квалификации) в формировании и развитии профессионализма специалиста, т. к. именно система повышения квалификации педагогов более чем другие педагогические учреждения, приближена к развивающейся школе/вузу, являясь одновременно не только учебным, но и методическим центром. Будучи включенной, непосредственно в образовательную практику, ориентируясь

на региональные потребности, она способна оперативно внести коррективы в организацию учебного процесса.

По роду своей профессиональной деятельности специалист в области преподавания иностранных языков является не только субъектом расширяющегося диалога культур, но и активным ретранслятором ценностных достижений различных культур. Данная специфика требует создания благоприятных условий для развития и совершенствования личности педагога в контексте новых задач подготовки специалистов высокого профессионального уровня, который в полной мере отвечает общеевропейским стандартам в конкретной практической деятельности.

Сегодня уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции определяется не только умением общаться на иностранном языке при личном присутствии участников общения, но и посредством всевозможных сервисов и служб сети Интернет. Современное развитие сети Интернет позволяет рассматривать Интернет-общение как полноценный вид человеческого общения, требующего как отдельного изучения, так и особой методики обучения. В этой связи особенно актуальным является разработка специальных учебных Интернет-ресурсов, направленных, с одной стороны, на обучение работе с материалами Интернет, с другой стороны — на овладение навыками и умениями изучаемого иностранного языка.

В отличие от других форм обучения использование компьютерных телекоммуникаций обеспечивает возможность: 1) оперативной передачи на любые расстояния информации любого объёма, любого вида (визуальной, звуковой, статичной, динамичной, текстовой, графической); 2) хранения её в памяти компьютера на протяжении определённого времени, её редактирования, обработки, распечатки и т. д.; 3) интерактивности с помощью специально создаваемой для этих целей мультимедийной информации и оперативной обратной связи с преподавателем и/или другими участниками обучающего курса; 4) доступа к различным источникам информации, в том числе к удалённым базам данных; 5) организации совместных телекоммуникационных проектов, электронных аудио- и видеоконференций.

К числу основных видов учебных Интернет-ресурсов относят: *хотлист* (hotlist), *трежа хант* (treasure hunt), *субджект сэмпла* (subject sampler), *мультимедиа скрэпбук* (multimedia scrapbook), *вебквест* (webquest).

Хотлист («список по теме») представляет собой перечень Интернет-сайтов по изучаемой теме. Он не требует много времени на поиск необходимой информации. Всё, что нужно, — это лишь ввести ключевое слово в поисковую систему Интернета, и пользователь получит нужный хотлист. Такой список позволяет развивать у обучаемых следующие умения: осуществлять поиск информации, выделять ключевые слова, определять тему/проблему, отделять основную информацию от второстепенной, подробно/кратко излагать содержание прочитанного.

Трежа хант («охота за сокровищами») во многом напоминает хотлист. Он содержит ссылки на различные сайты по изучаемой теме. Единственное отличие заключается в том, что каждая из ссылок включает вопросы по содержанию сайта. С помощью этих вопросов направляется поисковая деятельность обучаемых. В конце трежа ханта может быть задан ещё один вопрос на целостное понимание темы. Развернутый ответ на него будет включать ответы на предшествующие более детальные вопросы по каждому из сайтов. Трежа хант также позволяет развивать у обучаемых

мых умения осуществлять поиск информации, отделять основную информацию от второстепенной, подробно/кратко излагать содержание прочитанного/прослушанного/увиденного, обобщать содержащуюся в тексте информацию, выделять факты/примеры/аргументы в соответствии с поставленным вопросом/проблемой, делать выводы.

Сабджект сэмпла стоит на следующей ступени сложности по сравнению с трежхантом. Здесь также содержатся ссылки на текстовые и мультимедийные материалы сети Интернет (на фотографии, аудио- и видеоклипы, графическую информацию). После изучения каждого аспекта темы необходимо ответить на вопрос. Главной особенностью сабджект сэмпла является то, что получение информации предполагает индивидуально-личностный подход. Следует не просто ознакомиться с материалом, но и аргументированно выразить свое собственное мнение по изучаемому вопросу. Таким образом, сабджект сэмпла позволяет формировать умения высказывать и аргументировать свою точку зрения, определять временную и причинно-следственную взаимосвязь между событиями, оценивать поступки и давать характеристику персонажей, фактов и событий.

Мультимедиа скрэпбук («мультимедийный черновик») представляет собой своеобразную коллекцию мультимедийных ресурсов. В скрэпбуке содержатся ссылки на текстовые сайты, фотографии, аудиофайлы и видеоклипы, графическую информацию и очень популярные сегодня анимационные виртуальные туры. Все файлы скрэпбука могут быть легко скачаны и использованы в качестве информационного и иллюстративного материала при изучении определённой темы. Мультимедиа скрэпбук позволяет развивать следующие умения: осуществлять поиск информации, выделять ключевые слова, определять тему/проблему, отделять основную информацию от второстепенной, фиксировать необходимую информацию из прочитанного/прослушанного/увиденного, подробно/кратко излагать содержание прочитанного/прослушанного/увиденного, обобщать содержащуюся в тексте информацию.

Вебквест («Интернет-поиск») — самый сложный тип учебных Интернет-материалов. Он включает в себя все компоненты указанных выше четырех ресурсов и предполагает проведение проекта с участием всех обучаемых. Прежде чем разделиться на подгруппы, вся группа знакомится с общими сведениями по изучаемой теме, тем самым погружается в проблему предстоящего проекта. Преподаватель отбирает ресурсы сети Интернет и классифицирует их так, чтобы каждая группа ознакомилась лишь с одним проблемным аспектом темы. После изучения, обсуждения и полного понимания конкретной проблемы в каждой первичной группе, обучаемые перегруппировываются таким образом, чтобы во вновь образованных группах было по одному представителю из каждой первичной группы. В процессе обсуждения все участники проекта узнают друг от друга все аспекты обсуждаемой проблемы. При таком обсуждении каждый должен высказывать своё собственное мнение, делать выводы, прогнозировать дальнейший возможный ход событий. В итоге в ходе решения вебквеста после изучения материала и его обсуждения группа должна ответить на ряд проблемных вопросов дискуссионного характера. Например, после прохождения темы «Образование США (1776—1789)» участникам проекта предлагается ответить на вопрос «Согласны ли вы с утверждением, что

революционные преобразования, приведшие к получению США независимости от Британской империи, были шагом вперёд? Обоснуйте свой ответ». Таким образом, включая элементы проблемного обучения, вебквест позволяет формировать такие умения, как участвовать в беседе/обсуждении, брать на себя инициативу при обсуждении, запрашивать информацию и обмениваться ею, уточнять интересующую информацию, прогнозировать развитие/результат излагаемых фактов/событий.

Сеть Интернет — это необъятный источник ресурсов на изучаемом языке, однако фактическая информация, представленная на многих сайтах, не всегда проверена и, как следствие, не надёжна. На некоторых сайтах, для создателей которых английский язык не является родным, присутствуют грамматические, орфографические, лексические ошибки. Проблема отбора Интернет-ресурсов достаточно остро встанет при обсуждении социальных тем. Очень часто в сети Интернет можно найти материал, представляющий позицию лишь одной из сторон обсуждаемого социального вопроса. В результате у пользователей всемирной сети могут сложиться ложные мнения и стереотипы. Таким образом, особую актуальность представляет анализ критериев отбора Интернет-ресурсов для обучения иностранному языку.

Сегодня не существует единых критериев, которым должен соответствовать материал, прежде чем он будет размещен во всемирной сети. Именно поэтому чрезвычайно важно уметь оценивать получаемую информацию и её источники. В этой связи особую важность, наряду с развитием иноязычной коммуникативной компетенции, приобретает развитие информационной компетенции пользователей Интернет. Информационная компетенция включает владение новыми информационными технологиями, понимание диапазона их применения, а также критическое отношение к распространяемой информации.

Критериями оценки Интернет-ресурсов для учителя иностранного языка являются: 1) языковая сложность материала; 2) культурная сложность материала; 3) источник информации; 4) надёжность; 5) актуальность; 6) объективность; 7) культуросообразность [1, с. 27].

При отборе Интернет-ресурсов необходимо оценивать, насколько они будут соответствовать языковому и общекультурному уровню конкретной учебной группы. Рекомендуются, чтобы материал был немного выше языкового уровня обучаемых, что создаёт мотивацию для их дальнейшего развития. При этом следует учитывать, содержатся ли в выбранном Интернет-ресурсе упоминание о культурных и исторических фактах, социальных явлениях, незнание которых может повлиять на понимание смысла текста.

При отборе Интернет-ресурсов важно также реально осознавать, чьи интересы представляет выбранный материал, кто автор сайта и насколько можно доверять данному источнику. Немаловажным критерием является актуальность и степень новизны материала. В этом у ресурсов сети Интернет имеется значительное преимущество перед бумажными носителями, так как пользователи получают возможность ознакомиться с последними современными данными и мнениями экспертов.

Критерий объективности информации предусматривает, насколько материалы отражают позицию одной из сторон или способствуют формированию целостного плюралистического взгляда на реальность.

Еще одним важным критерием выступает культуросообразность выбранной информации, что предполагает необходимость учитывать в какой мере размещённый на сайте материал является актуальным для конкретной группы обучающихся, соответствует ли он их возрасту и уровню когнитивного развития.

Итак, ресурсы сети Интернет являются бесценной и необъятной базой для создания информационно-предметной среды, образования и самообразования людей, удовлетворения их профессиональных и личных интересов и потребностей, позволяя организовать как индивидуальную, так и коллективную форму работы, сочетая функции организации общения с информационной и технической поддержкой деятельности преподавателя и обучающегося. Однако одно только наличие доступа к Интернет-ресурсам не является гарантом быстрого и качественного языкового образования. В этой связи на современном этапе обучения иностранным языкам, когда используются новейшие Интернет-технологии, возникает острая необходимость в разработке новых методик обучения иностранному языку, направленных на комплексное формирование и развитие: 1) аспектов иноязычной коммуникативной компетенции во всём многообразии её компонентов (лингвистического, социолингвистического, социокультурного, стратегического, дискурсивного); 2) коммуникативно-когнитивных умений осуществлять поиск и отбор материалов, производить общение, классификацию, анализ и синтез полученной информации; 3) культуры речевого общения, коммуникативных умений представлять и обсуждать результаты работы с ресурсами сети Интернет; 4) умений использовать ресурсы сети Интернет для образования и самообразования с целью знакомства с культурно-историческим наследием различных стран и народов, а также выступать в качестве представителя родной культуры, страны, города и т. п.

Список использованных источников

1. Сысоев, П. В., Евстигнеев, М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев. — Ростов-на-Дону: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010. — 182 с.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. — М.: Академия, 2002. — 272 с.

УДК 378.046.4

СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ: ИСТОРИЯ И АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Бурдыко Н. А.

ИПКиП БГПУ, Минск

Аннотация: В статье кратко изложена история развития отечественной системы дополнительного образования, намечены актуальные тенденции развития образования взрослых в нашей стране.

Summary: The article summarized the history of the development of national system of additional education, outlined current trends in the development of adult education in our country.

Ключевые слова: непрерывное образование, дополнительное образование, андрагогический подход.

Key words: continuing education, additional education, andragogical approach.

Начало развитию системы дополнительного образования взрослых в нашей стране было положено в 20-30 годах прошлого века. В это время в Советской России началось осуществление обучения взрослых на рабфаках и в школах рабочей-крестьянской молодежи. Расцвет вечерних и заочных школ для взрослых наблюдался в 50-80 годах прошлого столетия, когда охват взрослых учащихся образованием превышал четыре миллиона человек. В качестве основного контингента учащихся в послевоенный период выступало взрослое население, уже имеющее жизненный и профессиональный опыт. В те годы для них уже создавались специальные программы, методики и учебники. Чуть позже в образовании взрослых центральное место заняли Народные университеты, Народные школы и общество «Знание», относящееся к системе неформального (или дополнительного) образования взрослых.

Современный период развития образования взрослых отличается тенденцией создания института открытого непрерывного образования, направленного на приближение содержания обучения к реальной жизни, на создание гибких образовательных программ, особенно в системе повышения квалификации и переподготовки взрослых специалистов. В современной социально-экономической и культурно-образовательной ситуации важной составляющей непрерывного образования взрослых является создание системы непрерывного развития личности. Непрерывное образование в этом контексте должно восприниматься не как идея надстройки, дополнительного обучения в тех случаях, когда основного не хватает, а как основа карьерного роста и поддержания профессиональных навыков и умений на протяжении всей жизни.

В теории образования взрослых понятие дополнительного образования применяется для описания образовательного процесса, который происходит за границей традиционного образования и предназначен для реализации познавательных запросов и потребностей конкретной группы взрослого населения.

Дополнительное образование сегодня предполагает развитие образовательной среды, ее насыщение разнообразными образовательными услугами, внедрение современных технологий обучения в соответствии с запросами разных групп взрослого населения.

Сегодня посредством дополнительного образования взрослый человек может не только повысить профессиональную квалификацию, но и осознать свою конкурентоспособность на рынке труда, а также расширить имеющийся у него запас общекультурных знаний.

Образовательные запросы взрослых представляют собой потребности различных групп населения в образовательных услугах для решения конкретных проблем, связанных с переподготовкой, повышением квалификации, воспитанием детей, сохранением здоровья, саморазвитием. Именно образовательные запросы и потребности взрослых, стремление с помощью учебы решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных образовательных результатов, являются важным стимулом развития системы дополнительного образования.

В этой ситуации особое значение приобретает человекоцентристский подход к образованию взрослых, ориентирующий при отборе содержания и методов образования на интересы человека как личности и как активного субъекта различных видов деятельности. При этом необходимо учитывать специфические особенности взрослого человека как субъекта образовательного процесса: осознание себя в качестве самостоятельной, саморазвивающейся личности; жизненный и профессиональный опыт взрослого; стремление с помощью учебы решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей. Отличительная черта взрослых учащихся состоит в том, что они обладают высокой учебной мотивацией, четко осознают цель получения образования и готовы точно сформулировать запрос к преподавателю.

Однако взрослый в процессе обучения сталкивается с рядом специфических личностных проблем. Часто они связаны с адаптацией к новой системе знаний, обусловлены барьерами восприятия образовательной информации, пересмотром сложившейся системы ценностей. Трудности отказа от системы полученных ранее и устаревших на данный момент знаний, сложность адаптации к роли ученика, внутренняя неуверенность в своем профессиональном статусе, необходимость перестройки своей деятельности с учетом новых требований могут привести к снижению учебной мотивации.

В образовании взрослых очень важную роль играет также фактор времени. Поэтому приоритетными задачами современного дополнительного образования является организация обучения в сжатые временные сроки; смещение акцентов с передачи знаний на обеспечение условий, необходимых для овладения способами самостоятельного освоения и пополнения необходимых знаний; переход в режим саморазвития.

В настоящее время основной тенденцией в системе дополнительного образования является применение андрагогического подхода, который можно рассматривать как педагогическую систему учета достижений теории и методики образования взрослых (андрагогики) в построении процесса обучения.

Основные положения андрагогики можно сформулировать следующим образом: взрослый обучающийся стремится к самореализации, самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым, обладает опытом (бытовым, профессиональным, социальным), который может быть использован в качестве источника знаний, обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели, рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств; учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными условиями; обучение взрослого организовано в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех ее этапах — планирования, реализации, оценивания и коррекции.

Базой определения андрагогических принципов образования взрослых является положение о том, что при пассивном восприятии нельзя сформировать глубокие убеждения и гибкие умения. Соответственно, развитие человека, его мышления, усвоение теоретических и соответствующих им практических знаний и умений осуществляются лишь в активной деятельности. Поэтому при реализации андрагоги-

ческого подхода необходимо учитывать инертность установок, сложившихся у взрослых людей в процессе жизни и являющихся зачастую одним из наиболее серьезных препятствия как для выявления новых проблем в обучении, так и для их решения.

В настоящее время во всех развитых странах мира на уровне государственной политики достигнуто понимание того, что знания во все возрастающей степени становятся основой развития общества, происходит трансформация человечества в общество «пожизненного обучения», что является не только необходимым средством социально-экономического прогресса, но и фактором выживания человечества. Ни один уровень, ни одна форма образовательной деятельности, включая высшее образование, не могут больше считаться завершающими процесс образования. Поэтому система и структура образования не может оставаться неизменной, застывшей, а должна развиваться, диверсифицироваться, становиться гибкой в ответ на развитие общества, его нужд и потребностей, а в идеальном варианте — предвосхищать и направлять их.

Так одной из самых последних тенденций дополнительного образования стало вовлечение в образовательный процесс людей пожилого возраста. Акцент делается на снятие барьеров, препятствующих получению образования пожилыми людьми, в частности, путем разработки и применения новых адаптивных методик обучения.

Список использованных источников

1. Марон, А. Е. Формирование и актуальные проблемы исследования Института образования взрослых РАО: исторические вехи / А. Е. Марон // Человек и образование. — 2013. — № 3. — С.11—14.
2. Прикот, О. Г. Непрерывное дополнительное профессиональное образование: новые модели и правовое поле / О. Г. Прикот // Человек и образование. — 2012. — № 3. — С.17—22.

УДК 37.018.46/48.001.5

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ИНСТИТУТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ БРЕСТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Бурко О. П., Данилов Ю. Д.
БрГТУ, Брест

Аннотация: Статья посвящена проблемам исследования и анализа качества предоставляемых образовательных услуг в рамках внедрения системы менеджмента качества образования. Авторами изложены результаты сравнительного мониторинга за 3 года изучения удовлетворенности качеством образовательных услуг, предоставляемых слушателям Институтом повышения квалификации и переподготовки Брестского государственного технического университета.

Summary: The article is devoted to the study and analysis of the quality of educational services in the framework of the implementation of the quality management system of education. The authors set out the results of the comparative

monitoring for 3 years of studying satisfaction with quality of educational services provided to students by the Institute of training and retraining of Brest State Technical University.

Ключевые слова: образование взрослых, удовлетворённость качеством услуг, система менеджмента качества образования.

Key words: adult education, satisfaction with the quality of services the quality management system of education.

Система дополнительного образования взрослых должна чутко и своевременно реагировать на запросы производства, науки и культуры, учитывать социальные, экономические и духовные процессы, происходящие в обществе. Только тогда она сможет обеспечивать его прогресс.

Чтобы руководить процессом развития и формирования специалистов, необходимо обеспечивать единство профессионального и личностного развития взрослых людей, являющихся главным производительным ресурсом общества. Это, в свою очередь, требует реализации личностно-ориентированного обучения, разработки системы обучения, направленной на высокую подготовленность специалиста к выполнению задач практической деятельности. Всё это предопределяет особую важность непрерывных и целеустремленных исследований путей оптимизации деятельности слушателей, преподавателей, руководства и ставит задачу повышения качества организации учебного процесса.

В Институте повышения квалификации и переподготовки (ИПКиП) Брестского государственного технического университета (БрГТУ) в рамках системы менеджмента качества образования на протяжении пяти лет проводится мониторинг качества образования по критерию «Удовлетворенность слушателей ИПКиП БрГТУ качеством образовательных услуг» в рамках запланированного комплекса исследований, проводимых социопсихологической лабораторией кафедры социально-политических и исторических наук. Накопленный материал позволяет с высокой степенью достоверности фиксировать имеющиеся проблемы в области образовательной деятельности Института и выявлять тенденции, характеризующие динамику спроса на образовательные услуги, оценку их качества.

При разработке инструментария проводимых исследований учитываются такие параметры оценки слушателями качества образовательных услуг, предоставляемых ИПКиП БрГТУ, как: степень удовлетворенности слушателей общей организацией учебно-образовательного процесса; удовлетворённость качеством образовательных услуг по получаемой специальности; самооценка слушателями приобретённых профессиональных качеств за время обучения; оценка слушателями качества преподавания отдельных учебных дисциплин; мнение слушателей о престижности обучения в ИПКиП БрГТУ.

Согласно проведённому исследованию на вопрос «Из каких источников информации вы узнали об ИПК БрГТУ?» среди основных источников сведений об образовательной деятельности ИПКиП в 2015 году 50% респондентов отметили «знакомых, друзей, родителей», 44% — «сайт БрГТУ». Данные результаты несколько отличаются от ответов в 2014 и в 2013 годах. Так, в 2014 и в 2013 годах только 25% и 30% респондентов из числа слушателей получили информацию об услугах ИПКиП БрГТУ на «сайте БрГТУ», а в исследовании 2015 года сайтом БрГТУ вос-

пользовались уже 44% опрошиваемых. Это свидетельствует о результативности корректирующих действий в рамках повышения интерактивности официального сайта БрГТУ с учётом современных требований. Вместе с тем, средства массовой информации (реклама в печати, реклама на ТВ и пр.) остаются незадействованными в качестве наиболее эффективного источника сведений об образовательной деятельности ИПКиП, и по-прежнему их следует признать недостаточными для современного уровня развития информационно-коммуникационной среды. Результаты исследования по годам представлены в данной таблице:

№ п/п	Из каких источников информации Вы узнали об ИПКиП БрГТУ?	%, 2015 г.	%, 2014 г.	%, 2013 г.
1	Реклама в печати	1	6	5
2	Реклама на ТВ	0	1	1
3	Сайт БрГТУ	44	25	30
4	От преподавателей, методистов БрГТУ	13	28	38
5	От знакомых, друзей, родителей	50	54	3

Слушатели ИПКиП БрГТУ по-прежнему достаточно высоко оценивают уровень предоставляемых услуг по отдельным составляющим образовательного процесса, причём при интервальном способе обработки результатов опроса, существенных отклонений по этим позициям исследование не установило, что говорит о сбалансированности его компонентов. Важно отметить, что полученные результаты коррелируют с предыдущими исследованиями по «Удовлетворенности слушателей ИПКиП качеством образовательных услуг БрГТУ»:

№ п/п	Насколько Вы удовлетворены качеством обучения в ИПКиП:	Средний балл, 2015 год	Средний балл, 2014 год	Средний балл, 2013 год
1	В целом содержанием и актуальностью учебного плана переподготовки по специальности	8	7,9	7,5
2	Уровнем и качеством преподавания	8,2	8	7,7
3	Уровнем и организацией учебного процесса	8,3	7,8	7,3
4	Обеспеченностью учебно-методической литературой	7,5	6,9	6,4
5	Техническим обеспечением (ТСО, аудитории, компьютерное оснащение) учебного процесса	8	7,1	7,3

В ответах на вопрос «Если Вы не удовлетворены качеством обучения в ИПК, то чем именно?» респонденты указали примерно одинаковое количество ответов по каждой из предложенных позиций. Как и в прошлые годы, большинство студентов удовлетворено качеством оказываемых образовательных услуг: вариант ответа «удовлетворен» получил наибольшее количество положительных ответов по сравнению со всеми остальными позициями вместе взятыми. Такая тенденция фиксируется на протяжении всего времени проведения исследований (2013 — 2015 годы).

Среди аргументов, которые вызывают отрицательную оценку участников опроса, в 2015 году были названы: неактуальность ряда тем программ обучения; недостаточная практикоориентированность содержания образования; отсутствие специализации предлагаемых знаний в соответствии со специальностью обучения; отсутствие электронных учебных и учебно-методических пособий; перегруженность учебного дня слушателей (много аудиторных занятий); непродуманное расписание занятий; недостаточное внимание к слушателям со стороны преподавательского состава.

По содержанию данные аргументы практически полностью повторяют результаты предыдущих исследований, кроме того, такая же ситуация отмечается и по результатам количества предложений, высказанных респондентами по проблемам повышения качества обучения в ИПК БрГТУ: в 2015 году таких поступило 5, в 2014 году было 6, в 2013 году — 7.

Большинство слушателей подтвердило, что они удовлетворены качеством преподавания в ИПКиП. Этот результат вполне коррелирует с итоговыми показателями предыдущих опросов, полученных методом пропорционального сопоставления (отношения количества положительных ответов к количеству ответов, указывающих на недостатки в учебном процессе).

Незначительные изменения в рейтинге ответов состоят в том, что если в ходе опроса 2013 года первыми по значимости среди предложений были указаны те, которые касались увеличения количества учебных часов, отводимых на практические занятия, в 2014 году — на необходимость увеличения общего времени на освоение специальности в университете (срока обучения), то в 2015 году участники опроса в качестве основных рекомендаций указали на факторы повышения общей практической направленности обучения и пересмотра программ в сторону повышения их большей специализации.

За малым исключением во всех исследованиях, начиная с 2013 года, предложенные варианты ответов респондентами практически не дополняются, что свидетельствует о наличии стабильного тренда мнений по данной проблеме.

В вопросе «Изменилось ли ваше отношение к учёбе по сравнению с начальным периодом обучения в ИПКиП?» слушателям предлагалось оценить своё собственное отношение к получению образования в ИПКиП БрГТУ в динамике.

В ходе опроса слушателей в 2015 году были получены такие результаты: да, изменилось в лучшую сторону — 32%; не изменилось — 65%; да, изменилось в худшую сторону — 3%.

Динамику изменения мнений на протяжении трёх последних лет можно проследить по данной таблице:

Изменилось ли Ваше отношение к учебе по сравнению с начальным периодом обучения в ИПКиП?	2015 год (%)	2014 год (%)	2013 год (%)
Да, изменилось в лучшую сторону	32	41	56
Не изменилось	65	58	44
Да, изменилось в худшую сторону	3	1	0

Очевидно, что наблюдается снижение (в 1,75 раза) позитивного отношения к обучению слушателей ИПКиП по сравнению с его начальным периодом. Соответственно растёт количество нейтральных ответов и мнений, утверждающих, что отношение к учёбе по сравнению с начальным периодом обучения в ИПКиП изменилось в худшую сторону.

Есть основания утверждать, что данная тенденция находится в прямой зависимости от изменения позиций в рейтинге пожеланий, о котором говорилось выше и который обусловлен мнением о необходимости повышения общей практической направленности обучения и пересмотра программ в сторону их большей специализации.

В целом, сравнительный анализ результатов исследований по данному вопросу на протяжении ряда лет, показывает, что субъективное отношение к качеству обучения остаётся одной из самых неустойчивых позиций.

Как и в предыдущих исследованиях, наиболее информативным в опросе стал вопрос «Какие трудности Вы испытываете в процессе обучения?», в котором предлагалось рейтинговым способом оценить свои затруднения при получении образования.

На протяжении исследований с 2013 по 2015 годы по данному вопросу были получены такие ответы студентов:

Какие трудности вы испытываете в процессе обучения?	2015 год (%)	2014 год (%)	2013 год (%)
Большая учебная нагрузка	18	9	13
Плохая организация учебного процесса	7	1	2
Низкий уровень преподавания	6	4	3
Отсутствие необходимой литературы	25	20	4
Трудности в общении с преподавателями	4	1	0
Несправедливое оценивание знаний	1	4	0
Разочарование в специальности	1	1	0
Необходимость совмещать работу и учёбу	44	41	52
Личная неорганизованность	3	4	7
Не испытываю трудностей	24	38	38

Как и в прошлые годы, неудовлетворённость уровнем взаимодействия с профессорско-преподавательским составом, организацией учебного процесса, несправедливое оценивание и разочарование в выбранной специальности заняли места внизу рейтинга, получив минимальное количество подтверждений.

Также стабильно на самом верху рейтинга находится позиция, утверждающая, что наиболее значительные затруднения в получении высшего образования связаны с необходимостью совмещать работу и учёбу. Причём уровень этих затруднений отмечают от 40 до 52 процентов за всё время исследований.

Обращает на себя внимание существенное снижение (в 1,6 раза) количества тех студентов, которые не испытывают затруднений с учёбой. В предыдущие годы их изменения находились в пределах математической погрешности.

Минимальное значение ответов по параметру «разочарование в специальности» стабильно фиксирует позитивный уровень ожиданий студентов в связи с получением образования в ИПКиП.

В 1,4 раза возросло количество тех, кто испытывает затруднения в учёбе в связи с высокими нагрузками. На протяжении 2013 — 2015 годов количество респондентов, которые не связывают свои трудности в обучении непосредственно с качеством преподавания и уровнем организации учебного процесса и считают возможным успешное усвоение учебных программ, предлагаемых для обучения, находится в пределах 64 — 81 процентов. Несмотря на значительную субъективность самого вопроса, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что содержание учебных программ, организация учебного процесса и иные показатели, лежащие в сфере компетенций университета, позволяют успешно осваивать образовательные стандарты.

В вопросе «Будут ли полезными для Вашей работы знания, полученные на занятиях?» большинство респондентов (87%) отметило, что знания, полученные на занятиях в ИПКиП БрГТУ, будут полезными для дальнейшей работы. Этот показатель на 5% выше результатов опроса в 2014 году и на протяжении всего времени проведения исследований остаётся стабильно высоким. Это косвенно также подтверждают результаты ответов на другие вопросы. Динамику изменения мнений на протяжении трёх лет можно проследить по данной таблице:

Будут ли полезными для Вашей работы знания, полученные на занятиях?	%, 2015 год	%, 2014 год	%, 2013 год
Да	32	39	56
Скорее да	55	43	39
Скорее нет	4	9	2
Нет	1	1	1
Затрудняюсь ответить	8	7	2

Результаты ответа на вопрос «Как Вы считаете, необходима ли дополнительная информация на официальном сайте ИПК БрГТУ?» показывают по сравнению с 2013 и 2014 годами значительное повышение удовлетворенности респондентов информацией, размещённой на сайте университета (на 10 и 18% соответственно), что подтверждает результативность корректирующих действий в рамках повышения интерактивности официального сайта БрГТУ ИПКиП с учётом современных требований и размещение информации из пожеланий прошлых лет. Участники исследования указали, что в качестве дополнительной информации на сайте университета они хотели бы видеть расписание занятий, экзаменов и зачётов, подробное описание изучаемых дисциплин, программу обучения, график обучения, больше рекламы, электронные версии лекций, фамилии преподавателей, информацию о жилье на время обучения.

Таким образом, в результате проведенного исследования было установлено, что в целом слушатели удовлетворены большинством параметров организации учебного процесса, которые были предложены к оценке по программе исследования. Рес-

понденты в подавляющем большинстве положительно оценили уровень оказываемых образовательных услуг данным подразделением университета.

Наиболее значимым показателем с точки зрения цели исследования является то, что общий коэффициент удовлетворённости качеством образовательных услуг остаётся стабильно высоким на протяжении всего времени исследования

Кроме того, в ходе исследования были выявлены следующие тенденции и факты, требующие более углублённого изучения:

1. По-прежнему СМИ (реклама в печати, реклама на ТВ и пр.) остаются не задействованными в качестве наиболее эффективных источников информации об образовательной деятельности ИПКиП. Уровень их участия в информировании населения следует признать крайне недостаточным.

2. Результаты исследования на протяжении трёх лет демонстрируют устойчиво высокий уровень удовлетворённости качеством образовательных услуг, предоставляемых ИПКиП. Отрадно, что в 2015 году количество слушателей, выражающих неудовлетворённость данным показателем, по сравнению с исследованием 2014 года уменьшилось в 2 раза. Кроме того, слушатели ИПКиП БрГТУ по-прежнему достаточно высоко оценивают уровень предоставляемых услуг по отдельным составляющим образовательного процесса, причём при интервальном способе обработки результатов опроса существенных отклонений по этим позициям не установлено.

3. Как и в прошлые годы, большинство слушателей удовлетворено качеством оказываемых образовательных услуг: вариант ответа «удовлетворен» получил наибольшее количество положительных ответов по сравнению со всеми остальными позициями вместе взятыми. Такая тенденция фиксируется на протяжении всего времени проведения исследований. По содержанию аргументы, которые вызывают отрицательную оценку участников опроса, практически полностью повторяют результаты предыдущих исследований. За малым исключением, во всех исследованиях, начиная с 2013 года, предложения по улучшению качества образования, высказанные студентами, остаются неизменными, что свидетельствует о наличии стабильного тренда мнений по данной проблеме.

4. Вместе с тем, обращает на себя внимание снижение (в 1,75 раза) позитивного отношения к обучению слушателей ИПКиП по сравнению с его начальным периодом. Есть основания утверждать, что данный спад находится в прямой зависимости от изменений в рейтинге пожеланий, где доминирует мнение о необходимости повышения общей практической направленности обучения и пересмотра программ в сторону их большей специализации.

5. По-прежнему на самом вершине рейтинга затруднений у слушателей находится позиция, утверждающая, что наиболее значительные из них связаны с необходимостью совмещать работу и учёбу. Причём уровень этих затруднений, отмечают от 40 до 52 процентов за всё время исследований. При этом в 2015 году существенно снизилось (в 1,6 раза) количество тех студентов, которые не испытывают затруднений с учёбой, а минимальное значение ответов по параметру «разочарование в специальности» стабильно фиксирует позитивный уровень ожиданий студентов в связи с получением образования в ИПКиП.

6. На протяжении 2013 — 2015 годов количество респондентов, которые не связывают свои трудности в обучении непосредственно с качеством преподавания и

уровнем организации учебного процесса и считают возможным успешное усвоение учебных программ, предлагаемых для обучения, находится в пределах 64 — 81 процентов. Это вполне коррелирует с преобладающим мнением о том, что знания, полученные в ИПКиП БрГТУ, будут полезными для дальнейшей работы. Этот показатель на протяжении всего времени проведения исследований остается стабильно высоким.

В целом, проводимый мониторинг качества образовательных услуг и степени удовлетворённости ими, позволяет предоставлять руководству университета, его службам и подразделениям актуальную информацию для формулировки приоритетных стратегических направлений и планирования оперативных мероприятий по повышению качества образовательных услуг с учетом текущих и перспективных требований потребителей и повышению внешней конкурентоспособности ИПКиП БрГТУ.

УДК 37.018.46:004

ИНТЕРАКТИВНОСТЬ В МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ОБУЧАЮЩИХ ПРЕЗЕНТАЦИЯХ И ПРОЕКТАХ

Быстрыкова Н.В., Турченко И.А.

ИПКип БГПУ, Минск

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению вопроса технического сопровождения современного занятия; определен потенциал программ PowerPoint и SmartNotebook в создании обучающих презентаций; дан сравнительный анализ интерактивных возможностей программ SmartNotebook и PowerPoint.

Summary: The article is devoted to the issue of technical supporting modern lesson. This article determines the potential of such programs as PowerPoint and SmartNotebook in creating educational presentations; a comparative analysis of interactive features in SmartNotebook and PowerPoint programs.

Ключевые слова: интерактивность, программа PowerPoint, программное обеспечение SmartNotebook.

Key words: interactivity, PowerPoint program, SmartNotebook software.

Интерактивность как понятие, способ обучения широко применяется в современной системе образования. Основным её плюсом является активное включение участников образовательного процесса в активное взаимодействие. Цель интерактивных методов обучения — построение на учебном занятии целенаправленной, специально организованной групповой (межгрупповой) деятельности, создание условий для получения обратной связи между участниками. Вследствие этого появилась необходимость по-новому взглянуть и на техническое сопровождение современного занятия: при активных формах обучения возникает необходимость мобильного реагирования педагога на учебную ситуацию, гибкой корректировки действий и решений обучающихся, спонтанного вовлечения их в новые формы и методы взаимодействия. Значит и современная презентация должна отвечать всем этим требованиям.

Мультимедиапрезентации бывают преимущественно двух типов: интерактивные и неинтерактивные.

В *неинтерактивных презентациях* пользователь не может влиять на порядок просмотра презентации. Такие презентации представляют собой последовательность слайдов, которые, как правило, имеют текстовые вставки, графику, видеовставки, звуковое сопровождение, и после запуска демонстрируются как слайд-шоу. А первый показатель интерактивности — самостоятельное управление показом презентации. Безусловным *плюсом презентации* является возможность варьировать объём материала, используемые методические приёмы в зависимости от целей учебного занятия, уровня подготовленности группы, категории обучающихся. Эти возможности позволяют максимально настраивать любую ранее разработанную презентацию под конкретное учебное занятие в конкретной группе. Главный её *минус* заключается в статичности слайдов и жёсткой последовательности действий.

Изменившееся в последние годы представление о презентациях предполагает куда более широкие области их применения, чем последовательная демонстрация заранее выстроенного учебного материала, что заложено в основу интерактивной презентации. *Интерактивные презентации* обладают системой навигации, то есть позволяют пользователю самому выбирать интересующие его разделы и просматривать их в произвольном порядке, вносить информацию на слайд в режиме реального времени, изменять объекты.

Наиболее известными среди преподавателей программами для создания обучающих презентаций являются программы Microsoft PowerPoint и SmartNotebook. В настоящее время каждым преподавателем накоплен большой банк презентаций, созданных в программе PowerPoint. Но не у каждого, к сожалению, в кабинете имеется интерактивная доска и проектор, а, следовательно, и установленное программное обеспечение SmartNotebook.

Основной потенциал *программы PowerPoint* заключён в мультимедиа и интерактивности создаваемых в ней учебных презентаций. Для этого имеется большой набор инструментов, позволяющих: добавлять и редактировать текст, рисунки, фотографии, быстро и качественно создавать схемы, диаграммы, таблицы, простейшие рисунки; добавлять к любым слайдам звук и небольшие видеофрагменты, позволяющие не только демонстрировать опыты или эксперименты, которые невозможно осуществить в режиме реального времени, но и дать эмоциональную разгрузку обучающимся; использовать эффекты анимации и триггеры, обеспечивающие интерактивность и позволяющие успешно заменять специальное программное обеспечение для интерактивной доски; использовать гиперссылки и настройку действия для выделенных объектов при создании интерактивных слайдов, осуществлении навигации по презентации, использовании документов, находящихся в других файлах, выходе в интернет во время показа презентации; использовать макросы при создании интерактивных слайдов или тестов; использовать надстройки (например, надстройку от Microsoft для PowerPoint — Mouse Mischief, позволяющую подключить к компьютеру преподавателя несколько мышек и расширяющую интерактивные возможности программы).

В *программе SmartNotebook* также есть возможность создания авторски оформленного проекта с внесением на его слайды текстовой информации, графических

объектов, звуковых и видео файлов, flesh-роликов и т. д. Из интерактивных преимуществ программы SmartNotebook хочется выделить следующие: создание и изменение объектов на слайде непосредственно во время учебного занятия. Если презентация PowerPoint — это хорошо продуманный и последовательно выстроенный сценарий, то проект Smart — это творческая импровизация педагога, максимально приближенная к учебной ситуации; сохранение результатов работы у интерактивной доски для их дальнейшего использования; динамичность работы с объектами, которая может быть как запланирована заранее, так и возникнуть спонтанно; использование интерактивных инструментов, таких как: затенение экрана, захват экрана, правильные многоугольники, распознавание рукописного текста, запись страницы и др.; создание педагогом интерактивных объектов средствами коллекции LAT 2.0 (Lesson Activity Toolkit), созданной с использованием Flash-технологий.

Сравнительный анализ интерактивных возможностей программ SmartNotebook и PowerPoint представлен в табл. 1.

Таблица 1. — Возможностей программ SmartNotebook и PowerPoint

Возможности	SmartNotebook	PowerPoint
Структура	Последовательность слайдов	
Дизайн	Широкие возможности оформления слайдов, от применения шаблонов оформления, до авторского дизайна	
Создание объектов непосредственно во время занятия	Возможно	Невозможно
Изменение последовательности использования учебного материала	Возможно	Невозможно
Доступность	Доступна лишь при покупке интерактивной доски	Доступна при установке Microsoft Office
Динамичность подачи информации	Возможность различных спецэффектов	Возможно, только частично
Возможность применения интерактивных инструментов для создания текстовых и графических объектов	Есть	Программа не включает в себя данные функции
Возможность создания видеороликов	Возможно	Невозможно
Возможность распечатывания слайдов	Возможно	
Возможность вставлять флеш-ролики	Возможно	
Возможность создавать свою коллекцию	Возможность создания собственных роликов, коллекции картинок, страниц и других интерактивных средств	Данную функцию программа не поддерживает

Благодаря интерактивным возможностям, презентация позволяет сделать учебное занятие информативнее, ярче, привлекает внимание обучающихся, способствует более полному усвоению материала, повышает мотивацию, предоставляет больше возможностей для участия в коллективной работе, развития личных и социальных навыков.

Таким образом, использование интерактивных презентаций на учебных занятиях может выступать в качестве одного из эффективных средств активизации познавательной деятельности слушателей системы повышения квалификации и переподготовки, интенсификации образовательного процесса в целом.

УДК 378.016

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Вабищевич С. В.

БГПУ, Минск

Аннотация: В качестве методологической основы подготовки преподавателей информатики в контексте реализации компетентностного подхода в общем среднем образовании рассматривается культурно-праксеологический концепт, компетентность представляется совокупностью образовательных доменов.

Summary: As a methodological basis of preparation of teachers of computer science in the context of competence approach in general secondary education is considered the cultural and praxeological concept, competence seems a set of educational domains.

Ключевые слова: преподаватель, информатика, компетентность.

Key words: teacher, computer science, competence.

Необходимость рассмотрения на новом уровне проблемы обеспечения качества подготовки преподавателей информатики в контексте реализации компетентностного подхода в общем среднем образовании обусловлена расширяющейся динамикой развития информационного общества и созданием мирового информационного пространства. Современные условия модернизации непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь способствуют наиболее полному раскрытию сущности и содержания качества подготовки и переподготовки преподавателя информатики в данном направлении, объективной оценке динамики развития его профессиональной компетентности.

Инновационный потенциал компетентностного подхода для отечественной сферы высшего образования заключается в обосновании и формулировании целей и результатов образования в вузе в виде компетенций в контексте оценивания и обеспечения качества образования [1].

Вслед за исследователями О. Л. Жук [1], Э. Ф. Зеером [2], В. В. Краевским [3], Ю. Г. Татуром [4] мы считаем, что содержание образования в компетентностном подходе подбирается на основании выделения компетенций, которые необходимы каждому человеку. В соответствии с компетенциями определяются проблемы, кото-

рые обучающийся учится решать, а учебный материал группируется вокруг этих проблем.

Компетентностный подход рассматривается как диалектическая альтернатива более традиционному кредитному подходу, ориентированному на нормирование содержательных единиц, аналогичных представлениям об образовательном стандарте [5]. Значимость компетентностного подхода повышается в связи с переходом к личностно-ориентированной парадигме образования, так как обществу нужны активные, компетентные специалисты, способные к творческой преобразующей деятельности с использованием современных достижений науки, стремящиеся к профессиональному росту и самосовершенствованию. Соответственно, оценка компетенций, в отличие от экзаменационных испытаний, ориентированных на выявление объёма и качества усвоенных знаний, предполагает приоритетное использование объективных методов диагностики деятельности (наблюдения, экспертизы продуктов профессиональной деятельности, защиты учебных портфелей и др.).

Сама компетентность рассматривается как целостная характеристика человека, проявляющаяся в выраженной способности субъекта эффективно, адекватно условиям, со знанием дела и в соответствии с установленными требованиями решать определённую совокупность задач в какой-либо сфере деятельности. Соответственно, компетенция предъявляется, в первую очередь, работодателями и обществом в виде некоторых специфических ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускника. Более того, именно уровень соответствия индивидуальных показателей ожиданиям работодателя и общества и полагается в качестве основного показателя компетентности. Описание компетенций обязательно включает нормативную модель диагностических процедур, позволяющих практически организовать аттестационные процедуры. В рамках модели определяются статус и условия применения всех методов контроля, в том числе: тестирование; написание эссе и представление учебных портфелей; экспертиза практической деятельности; порядок написания и защиты аттестационных работ.

В качестве методологической основы подготовки преподавателей информатики в контексте реализации компетентностного подхода в общем среднем образовании рассматривается культурно-праксиологический концепт развития высшего педагогического образования [6] и совокупности авторских технологий и информационно-компьютерных образовательных ресурсов. Культурно-праксиологическая модель является метасистемой, пространством дидактических категорий: инновационная культура учителя-предметника, инновационная деятельность как тип, дидактическое нововведение, эффективная практика обучения и др., которые выводят исследователя на позицию с более высоким рангом рефлексии, обеспечивают новое видение и понимание теории и практики дидактических нововведений и инновационной подготовки студентов, обуславливают целевую актуализацию реальных связей, существующих между различными частями межотраслевой системы научного знания.

Основные положения культурно-праксиологической концепции, на которые ориентирована подготовка преподавателей информатики:

1. При решении проблем преобразования и повышения эффективности образования приоритетно обращение к методологии, теории и технологии педагогических инноваций, которые придают педагогу качественно новый центр перспекти-

вы — педагог-инноватор, позитивно кооперирующий различные профессиональные позиции «исследователя», «проблематизатора», методолога, «проектировщика», «конструктора», «программиста», «управленца», «экспериментатора» и «писателя».

2. Специальная инновационная подготовка преподавателя информатики призвана обеспечить высокий уровень компетентности в осуществлении образовательного процесса, мобильность и продуктивность профессиональной деятельности, достижение педагогом собственных профессиональных вершин и высокой конкурентоспособности.

3. Морфогенетической основой специальной подготовки преподавателя информатики выступает инновационно-педагогическая культура, представляющая собой совокупный способ и продукт эффективной инновационной деятельности инноваторов.

4. Культурная традиция аккумулирует в себе всю совокупность эффективной развивающейся практики образования и инновационной деятельности. Как одно системное целое инновационная культура несёт на себе не только печать культурной традиции, но и культурогенного субъекта-инноватора. Являясь более общей категорией, чем исследование, творчество, внедрение и др., она поглощает их своим объёмом и не сводится к ним.

Одним из понятий компетентного подхода является «образовательный домен» [5], при этом итоговая компетентность представляется совокупностью таких доменов, а каждый домен формируется как специфическая функция (аспект) будущей профессиональной деятельности. Например, при подготовке педагогов используются следующие домены: разработки учебных программ и методов обучения; оценок и измерений; компьютерно-информационной интеграции; менеджмента и инновационной деятельности; исследовательской деятельности.

В дальнейшем каждый из доменов конкретизируется на двух или более уровнях. В частности, на следующем уровне выделяются виды деятельности и проблемы, к решению которых должны быть подготовлены выпускники (создание систем, оценка достижений, планирование результатов и др.). На последующем уровне четко фиксируются отдельные действия и свойства, требующиеся для успешной деятельности: определять, интерпретировать, сравнивать, разрабатывать, осуществлять, интегрировать, контролировать и др.

Опираясь на исследование Ю. В. Варданияна [7], следует выделять параметры профессиональной компетентности, среди которых рассматриваются направленность деятельности специалиста и умения по её осуществлению, выраженные показателями их содержания, структуры и действенности. Направленность определяет профессиональную значимость деятельности по реализации и восполнению компетентности, а умения — систему последовательно осуществляемых действий по решению профессиональных задач, основанных на синтезе теоретических и практических знаний. Важную роль играет ориентация потенциала и ресурсов вуза на конечный результат — профессиональное развитие и саморазвитие специалиста, готового теоретически и практически решать профессиональные задачи, умеющего создавать и применять для этого систему профессиональной деятельности, обладающего возможностями анализировать и корректировать процесс и результаты овладения профессией.

Поскольку компетентность направлена на достижение конкретных целей и носит оперативный характер, она не может рассматриваться в отдельности от условий её реализации. В её структуре должны отражаться реальные условия профессиональной деятельности. Тогда виды компетентности можно представить умениями решать профессиональные задачи и осуществлять профессиональные функции, освоенными способами осуществления профессиональной деятельности, демонстрирующими компетенцию (готовность) по отношению к определенным предметам (например, проектирование процесса обучения физическим упражнениям или воспитания психомоторных качеств), которые могут совершенствоваться путём обучения, сравниваться с предварительно разработанными стандартами и быть оценены с точки зрения эффективности.

Компетентностный подход, будучи ориентированным, прежде всего, на новое видение целей и оценку результатов профессионального образования, предъявляет свои требования и ко всем компонентам образовательного процесса: содержанию, педагогическим технологиям, средствам контроля и оценки и др. При оценке компетентности необходимо создание ситуаций, аналогичных профессиональным. Задачи по развитию и выявлению компетентности должны отражать наиболее существенные стороны профессиональной деятельности, носить обобщенный характер, учитывать возможности переноса умений из одной деятельности в другую.

Разработка программы формирования у студентов компетенций является на сегодняшний день одной из приоритетных задач, решение которой вносит значительный вклад в создание компетентностно-ориентированной системы образования.

Список использованных источников

1. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход: монография / О. Л. Жук. — Минск: РИВШ, 2009. — 336 с.
2. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. — С. 23—30.
3. Краевский, В. В. О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержания образования / В. В. Краевский // Обновление российской школы: Докл. 4-й Всеросс. дистанционной августовской педагогической конф. (26 августа — 10 сентября 2002 г.) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ei-dos.ru/conf>. — Дата доступа: 23.09.2015.
4. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20—26.
5. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. — Дата доступа: 25.09.2015.
6. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. — Минск: Техналоҗя, 2000. — 326 с.
7. Варданян, Ю. В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю. В. Варданян — М., 1999. — 38 с.

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Галенко С. Н.

МГПУ им.И. П. Шамякина, Мозырь

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме профессиональной переподготовки специалистов для системы дошкольного образования и раскрывает особенности накопленного опыта работы в этом направлении.

Summary: The article is devoted to the actual problem of professional retraining of specialists to preschool education system and reveals features the accumulated experience of work in this direction.

Ключевые слова: профессиональная переподготовка.

Key words: professional retraining.

Социально-экономические условия развития общества и модернизация образования требуют нового качества профессиональной подготовки и переподготовки кадров для системы дошкольного образования. Анализ практики свидетельствует о наличии противоречия между требуемым и реальным уровнем культуры педагогической деятельности, необходимым для реализации важнейших функций современного дошкольного учреждения: оздоровительной, образовательной, воспитательной и развивающей.

Достижение высоких уровней педагогической деятельности является сегодня одним из механизмов влияния на интеллектуальный и духовно-нравственный потенциал всех участников образовательного процесса.

Необходимость непрерывного личностно-профессионального совершенствования, повышения квалификации вызвана целым рядом причин: повышением уровня развития философской, социальной, гуманитарной, психолого-педагогической мысли, культурой новых информационных технологий и их влиянием на все общественные процессы, в том числе и на дошкольное воспитание; ростом и усложнением объема информации, которую требуется оперативно осваивать в целях обеспечения качества педагогического процесса в дошкольном учреждении; ценностями дошкольного образования, которые определяют его как целостный, непрерывный социокультурный процесс, как единство социализации и индивидуализации развития ребенка; необходимостью осуществления личностно-ориентированного подхода, требующего пересмотра профессиональных установок участников образовательного процесса.

Таким образом, осуществление непрерывного педагогического образования воспитателей, совершенствование их профессионального мастерства, повышение качества переподготовки кадров в области дошкольного образования, на наш взгляд, являются одной из приоритетных задач на современном этапе.

Следует отметить, что данная проблема в настоящее время решается как в системе повышения квалификации и переподготовки кадров, так и в самих учреждениях дошкольного образования.

Среди актуальных проблем в системе дошкольного образования выступают: определение задач, содержание принципов переподготовки специалистов, внедрение

информационно-коммуникативных технологий, реализация компетентностного подхода и личностно-профессиональное развитие слушателей в системе дополнительного образования, определение критериев качества повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

В этой связи представляется целесообразным осветить некоторые аспекты опыта работы на факультете повышения квалификации и переподготовки кадров в учреждении образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина» по специальности переподготовки «Дошкольное образование».

Например, в качестве основных задач переподготовки по циклу педагогических дисциплин мы определяем следующие: развитие мотивации общекультурного и образовательного характера; повышение методологической компетентности слушателей; развитие их профессиональных ценностных ориентаций и умений, связанных с инновационной деятельностью; создание условий для творческого саморазвития участников педагогического процесса.

Процесс переподготовки кафедра педагогики и методик дошкольного и начального образования осуществляет с учётом ряда андрагогических требований: изучение и анализ образовательных запросов слушателей; ориентация на самоанализ результатов промежуточной аттестации и осознание необходимости самосовершенствования; проблемное построение содержания лекций, семинаров, требующее междисциплинарного синтеза; использование активных методов и форм учебной работы, которые носят исследовательский и творческий характер, ориентация на овладение способами самостоятельного познания; развитие навыков самоанализа и профессиональной рефлексии.

Высококвалифицированные преподаватели, наличие электронных учебно-методических комплексов и внедрение современных технологий обучения позволяют научить слушателей рассматривать обучение, воспитание и развитие личности ребёнка-дошкольника как единый, целостный, сложно структурированный процесс, сформировать современный взгляд на феномен детства и профессиональную компетентность.

Результаты проведённого анкетирования свидетельствуют о том, что значительные затруднения у слушателей вызывает разработка содержания и технологий самообразования. При этом практика также показывает, что в основе содержания работы многих учреждений дошкольного образования по повышению профессионализма кадров заложена деятельность по коррекции знаний и умений, приобретённых ранее в процессе обучения в учебных заведениях. Такая практика не позволяет в полной мере решать задачи личностно-профессионального развития участников образовательного процесса и развиваться самому учреждению.

В настоящее время также существует проблема подготовки и переподготовки кадров, способных качественно осуществлять профессиональную деятельность в режиме инновационного развития учреждения. Такой педагог должен обладать компетентностью, высоким уровнем креативности, готовностью использовать и разрабатывать инновации, умением вести опытно-экспериментальную работу.

В силу этого, основными принципами при разработке учебно-методических материалов и технологий для курсов переподготовки слушателей в нашем опыте явля-

ются: интеграция преподаваемого учебного материала по педагогическим дисциплинам с внедрением результатов научных исследований и передовой практики; применение информационно-коммуникативных технологий обучения на основе андрагогики и акмеологии, направленных на личностно-профессиональное развитие; индивидуально-дифференцированный подход; обеспечение возможности включения слушателей в опытно-экспериментальную и инновационную деятельность филиала кафедры на базе учреждения образования «Санаторный ясли-сад №13 г. Моря» для выполнения заданий научно-исследовательского характера.

Осмысление накопленного опыта организации образовательного процесса на факультете повышения квалификации и переподготовки кадров в учреждении образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина» также позволяет утверждать, что индивидуализация работы со слушателями способна привести профессиональную переподготовку к качественному результату, в соответствии с новыми социальными реалиями и сделать слушателя активным субъектом своего личностно-профессионального развития.

Индивидуализация как принцип предназначена для объяснения изменений, происходящих с человеком, в том числе в процессе переподготовки. Индивидуализация как стратегия фактически означает ценность и цель для человека. При этом происходит постепенное изменение трактовки понятия «индивидуализация» от обозначения формы и средства обучения к его определению как широкой преобразовательной деятельности по образованию взрослого человека.

Очевидно, что процесс профессиональной переподготовки глубоко индивидуален. В данном случае индивидуализация личностно-профессионального развития слушателя представляет собой динамический, интериоризированный личностью процесс акмеологического взаимодействия, который адекватен как индивидуально-образовательному потенциалу обучающегося, так и системе социальных ценностей, требований и целей, и обеспечивает овладение способами познания мира, профессии и себя для самореализации в жизни и профессиональной деятельности.

Индивидуализация личностно-профессионального развития слушателей обеспечивается нами путём создания следующих условий переподготовки: вариативность и уровень сложности учебных заданий творческого характера; разнообразие методов, форм и приёмов обучения; гибкое реагирование на индивидуальные и личностные изменения слушателя путём внесения необходимых коррективов и проведения индивидуальных консультаций; осуществление переподготовки с высокой степенью рефлексии, гибкой и адаптивной реакцией на динамику успеваемости, опорой на принцип поддержки, создание ситуаций, в которых обучающийся может проявить свою индивидуальность.

Уровень профессиональной переподготовки специалистов в области дошкольного образования мы определяем по следующим критериям: компетентность, удовлетворённость качеством преподавания, направленность на развитие профессионально значимых индивидуальных и личностных качеств. Компетентность как высокий уровень сформированности системы профессиональных действий, методических знаний и умений отражает объективную оценку готовности. Критерий удовлетворённости качеством преподавания отражает оценку субъективных требований, предъявляемых слушателями к условиям переподготовки.

Анализ результатов проведённого нами анкетирования свидетельствует о том, что чаще всего слушатели указывают на необходимость следующих условий: современное учебное оборудование, всесторонне эрудированный преподаватель, оказание необходимой помощи и поддержки в преодолении трудностей обучения; защищённость и эмоциональная комфортность в педагогическом взаимодействии; взаимное уважение, терпение и такт во взаимодействии преподавателей и слушателей, обеспечение динамики самостоятельности в саморазвитии и самореализации.

Следует отметить, что эффективность имеющегося опыта подтверждают и высокие результаты итоговых испытаний. После окончания курсов переподготовки выпускники поддерживают тесную связь с вузом, принимают активное участие в проведении конференций и семинаров по актуальным проблемам дошкольного образования.

УДК 376-056.26

КЛЮЧЕВЫЕ АКЦЕНТЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Гаманович В. Э.

БГПУ, Минск

Аннотация: В статье представлены современные идеи организации коррекционно-педагогической работы по формированию социально-бытовой ориентировки детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, учёт которых позволит обеспечить повышение качества продуктивной практической деятельности детей и способность их эффективного взаимодействия с окружающим социумом.

Summary: The article presents the modern ideas of the organization of correctional and pedagogical work on the formation of social and domestic orientation of preschool-age children with visual impairments, the account of which will improve the quality of the productive practices of children and their ability to effectively interact with the surrounding society.

Ключевые слова: социально-бытовая ориентировка, коррекционная направленность, субъектность.

Key words: social orientation, correctional direction, subjectivity.

Обеспечение возможности интеграции лиц с особенностями психофизического развития, в том числе с нарушениями зрения, в общество является приоритетным направлением политики государства (Кодекс Республики Беларусь об образовании). В связи с этим в числе важнейших задач специальных учреждений образования, учреждений образования создавших условия для обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития, выступает накопление и расширение социально-бытового опыта детей. Дошкольный возраст является наиболее чувствительным к овладению основными видами деятельности как источнику накопления опыта в социально-бытовой сфере.

Внедрение идей инклюзивного образования в систему обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития требует смещения акцентов

в коррекционно-развивающей работе с детьми с нарушениями зрения. Одним из основных инструментов данного процесса является переход от формирования знаний, умений и навыков в основных сферах жизнедеятельности к развитию субъектности детей, позволяющей им активно, самостоятельно и эффективно функционировать в изменяющихся условиях окружающей действительности. В связи с этим основная цель коррекционных занятий учебного плана специального образования на уровне дошкольного образования «Социально-бытовая ориентировка» видится в формировании у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения нормативного поведения в элементарных бытовых и простейших социальных ситуациях, которое необходимо вплетать в контекст повседневной жизни. Реализация данной цели предполагает решение следующих задач: формирование у детей умений выполнять обобщённые предметно-практические действия в быту с опорой на сохранённые анализаторы; формирование умений использовать рациональные способы и специфические приёмы выполнения бытовых действий без опоры на зрение; формирование умений взаимодействовать в социально-бытовых ситуациях со взрослыми, с имеющими нарушения зрения и с нормально видящими сверстниками; формирование компенсаторных умений, обеспечивающих ориентировку в ситуации, осознание и принятие смыслов осуществляемой деятельности, их эмоциональное переживание, а также самостоятельное осуществление социально направленной деятельности; формирование социально значимых качеств личности (самостоятельность, активность, настойчивость, терпимость, инициативность).

Содержание коррекционно-развивающей работы по социально-бытовой ориентировке разворачивается в наиболее актуальных областях жизнедеятельности детей с нарушениями зрения дошкольного возраста и обогащено личностными и социальными составляющими. Работа по развитию *социальной активности* предполагает формирование положительной мотивации к взаимодействию с социальным окружением, умений использовать социальные формы выражения чувств, а также словаря терминов с бытовым содержанием и умений грамотного их использования в речи. В области *предметных представлений* важно обеспечить способность использовать предметы быта общественно-выработанными способами (в соответствии с нормами и правилами), а также специфические приборы бытового назначения (дозаторы жидкости, говорящие часы, брелоки и др.). *Самообслуживание* — это та область жизни, деятельность в которой рассматривается и как здоровьесберегающее средство и как средство создания социально привлекательного образа человека. Конкретность и предметная направленность деятельности в данной сфере не позволяют человеку режиссировать впечатления о себе. В этой связи необходимо акцентировать внимание на формировании рациональных, специфических способов и приёмов выполнения санитарно-гигиенических процедур, умений, связанных с организацией и поддержанием внешнего вида, приёмом пищи (поведение за столом, сервировка), «перевода» конкретных умений в привычки поведения. Важным видится стимулирование двигательной активности детей в процессе социально-бытовой ориентировки; формирование представлений о собственном теле; адекватного восприятия своих индивидуальных особенностей и возможностей, в том числе связанных с нарушениями зрения; обеспечение эмоционального предвосхищения бытовых процессов; саморегуляция поведения в социально-бытовой деятельности. Все

это будет способствовать развитию адекватных представлений у ребенка о себе самом как о субъекте социально-бытовой деятельности. Приобщение ребенка к труду взрослых происходит путём формирования представлений о различных видах труда взрослых (актуальных для детей в период дошкольного детства), воспитания интереса к труду, формирования представлений о содержании бытового труда, его результатах и значении. Тем самым возможно удовлетворение потребности детей с нарушениями зрения во взаимодействии с другими детьми и со взрослыми.

Формирование социально-бытовой ориентировки у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения является самостоятельным направлением коррекционно-развивающей работы. Вместе с этим содержание программы «Социально-бытовая ориентировка» непосредственно связано с содержанием учебных программ дошкольного образования и иных программ коррекционных занятий (таблица).

Таблица — Взаимосвязь содержания коррекционно-развивающей работы по социально-бытовой ориентировке дошкольников с нарушениями зрения с содержанием учебной программы дошкольного образования

Программа коррекционных занятий «Социально-бытовая ориентировка»	Учебная программа дошкольного образования
Ребёнку о нём самом Приобщение ребёнка к труду взрослых	Физическая культура Ребёнок и общество
Социальная активность Самообслуживание Приобщение ребёнка к труду взрослых	Ребёнок и общество
Социальная активность Предметные представления Приобщение ребёнка к труду взрослых	Развитие речи и культура речевого поведения
Предметные представления	Искусство

Содержание коррекционно-развивающей работы по социально-бытовой ориентировке дошкольников с нарушениями зрения определяется индивидуально для каждого ребёнка на диагностической основе и не должно подменять содержания работы по образовательным областям учебной программы. Учитель-дефектолог обеспечивает формирование практических, в том числе компенсаторных умений, обеспечивающих успешность выполнения практических действий в условиях зрительной депривации (например, чистка зубов). Содержательные аспекты, которые пересекаются, остаются в поле деятельности воспитателя. При этом важно помнить, что формируемые умения должны находиться в зоне ближайшего (новые, соответствующие возрасту и потребностям ребенка), а не актуального развития детей.

Эффективность коррекционных занятий по социально-бытовой ориентировке может быть обеспечена при условии оптимального сочетания традиционных методов обучения (словесных, наглядных и практических) и их подкрепления общими и специфическими приёмами педагогического взаимодействия. Специфические приёмы обеспечивают коррекционную направленность педагогического процесса: помогают более полно воспринимать, удерживать и перерабатывать учебный материал в доступном для детей виде, при опоре на сохранные анализаторы и функции.

На занятиях по социально-бытовой ориентировке с детьми с нарушениями зрения дошкольного возраста целесообразно использовать специфические приёмы, направленные на: расширение объёма информации, доступность её восприятия и качественную обработку; повышение степени самостоятельности детей: обследование предметов на полисенсорной основе, алгоритмизация деятельности (алгоритмы, схемы, памятки); установление различных связей и отношений; преодоление разрыва между чувственным и логическим (самостоятельное планирование и определение этапов предстоящей деятельности, фиксация своих физических ощущений и эмоциональных состояний); выполнение действий без зрительного контроля (для частично зрячих и слабовидящих).

Особенно важным видится использование педагогами приёмов эмоционального стимулирования: демонстрировать контрастное выражение своего отношения к действиям детей, результатам их деятельности, взаимоотношениям (положительное, радостное — к опрятному; негативное, нетерпимое — к неаккуратному); демонстрировать успешность ребенка в среде других (лучше видящих/здоровых) людей; положительные примеры из опыта ребёнка и близких ему людей; организовывать деятельность детей, позволяющую убедиться в значимости практических умений (выполнил санитарно-гигиенические процедуры, подобрал комплект одежды и т. д.); соотносить результаты деятельности с определенными качествами личности ребенка (умелый, самостоятельный, уверенный).

Подобный подход будет способствовать успешному формированию у детей с нарушениями зрения практических умений, эмоциональному принятию социальных норм и правил в социально-бытовой сфере.

Непременным условием, обеспечивающим эффективность коррекционно-развивающей работы по социально-бытовой ориентировке детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, является создание безбарьерной развивающей среды, предполагающей модификацию средовых ресурсов. *Предметные ресурсы* ориентированы на использование натуральных предметов и средств. Модификация заключается в обеспечении доступной формы предоставления информации (алгоритмы, памятки, выполненные для незрячих в графическом и аудиоформате); дополнении предметов деталями приспособительного характера (увеличенное кольцо на молнии, насадки на краны, столовые приборы); использовании специального оборудования (дозаторы, секционные тарелки, нитковдеватели). *Пространственные ресурсы* предполагают проведение занятий в специально оборудованном кабинете по социально-бытовой ориентировке, в помещении группы, в естественных условиях (санитарной комнате) и т. п. Модификация происходит путём маркирования или доступного обозначения частей пространства в соответствии с их функцией (шкафы в раздевалке, ячейки для полотенец, краны с горячей водой), визуального обозначения месторасположения за столом (контрастные салфетки, рельефное обозначение). *Организационно-смысловые ресурсы* направлены на использование планов, алгоритмов, памяток, схем. Модификация обеспечивается за счёт доступной формы предоставления информации; разъяснения способов выполнения действий, правил взаимодействия с окружающими людьми. *Социально-психологические ресурсы* ориентированы на организацию взаимодействия и сотрудничества в бытовой деятельности со взрослыми и другими детьми, организацию событийности (реальная прак-

тическая деятельность), партнерского стиля взаимодействия. Модификация заключается в персонификации среды (использование личных предметов и средств), демонстрации достижений детей.

Существенным аспектом организации коррекционно-развивающей работы по социально-бытовой ориентировке является учёт положений индивидуально-дифференцированного подхода, суть которого заключается в определении общего для фронтальной и групповой работы, а также различного для индивидуальной работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения. Распределение детей в группы, подгруппы, рекомендации к индивидуальной работе, осуществляется с учётом: функциональных зрительных возможностей детей (характер глазного заболевания, степень нарушения зрения, время нарушения зрения); функциональных возможностей сохранных анализаторов; типологических особенностей (тип темперамента: возбудимый, торпидный, уравновешенный); возможностей познавательной деятельности; уровня обучаемости (темп и степень усвоения знаний, прочность их сохранения и активность использования на практике); уровня обученности детей; уровня сформированности знаний и умений в социально-бытовой сфере, в том числе компенсаторного характера.

Практическая реализация индивидуально-дифференцированного подхода на занятиях по социально-бытовой ориентировке с детьми дошкольного возраста с нарушениями зрения заключается в: изменении количества часов, отведённых на ту или иную тему; исключении тем(ы) или введении, по мере необходимости, дополнительных тем; изменении последовательности изучения тем и материала внутри темы; отборе содержания, выборе методов, приёмов, средств коррекционно-развивающей работы.

Основной формой организации коррекционно-развивающей работы по социально-бытовой ориентировке традиционно рассматривается коррекционное занятие. Опыт показывает, что наиболее предпочтительной формой работы с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения зрения, является подгрупповое или групповое коррекционное занятие, что не всегда может обеспечить эффективность формирования практических действий в различных областях социально-бытовой сферы. В связи с этим важно обратить внимание на то, что выбор формы проведения коррекционного занятия продиктован содержанием работы и конечным результатом, на который ориентирована деятельность педагога. Так, при формировании знаний и умений у ребёнка о себе, в области самообслуживания, предметных представлений, приобщения к труду взрослых целесообразно проводить преимущественно индивидуальные коррекционные занятия. Формирование знаний и умений в области социальной активности будет наиболее эффективным в случае проведения подгрупповых и групповых коррекционных занятий.

Успешность коррекционно-развивающей работы по формированию социально-бытовой ориентировки у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения может быть достигнута при условии включения в данный процесс всех субъектов коррекционно-образовательного процесса: воспитателя, помощника воспитателя, родителей при координирующей роли учителя-дефектолога. Учитель-дефектолог осуществляет работу по формированию знаний и умений компенсаторного характера, отслеживает их качество, осуществляет консультативную работу с другими участни-

ками коррекционно-образовательного процесса. Воспитатель на занятиях, в повседневной жизни осуществляет отработку и закрепление знаний и умений. Реализует содержание программы коррекционных занятий по социально-бытовой ориентировке (формирует знания и умения, которые пересекаются с содержанием разделов учебной программы дошкольного образования). Обеспечивает развитие эмоционально положительного отношения к практической деятельности, стимулирует развитие старательности, организованности, самостоятельности, ответственности в процессе осуществления деятельности. Включение родителей осуществляется путём ознакомления с содержанием коррекционно-развивающей работы по социально-бытовой ориентировке; с индивидуальным маршрутом, который учитель-дефектолог определяет для ребёнка после осуществления педагогической диагностики; определения компенсаторных умений, которые необходимо отрабатывать и закреплять с детьми в ежедневной жизнедеятельности (санитарно-гигиенические процедуры, выполнение режима дня, домашних поручений и пр.).

Таким образом, смещение акцентов в коррекционной-развивающей работе по формированию социально-бытовой ориентировки у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения позволит внести качественные изменения в процесс их подготовки к самостоятельной жизни, обеспечить устойчивую основу для формирования ключевых компетенций в различных сферах жизнедеятельности.

Список использованных источников

1. Гайдукевич, С. Е. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечега. — Минск: БГПУ, 2006. — 98 с.
2. Денискина, В. З. Особенности обучения социально-бытовой ориентировке детей с нарушениями зрения / В. З. Денискина. — Уфа: Изд-во Филиала МГОПУ им. М. А. Шолохова в г. Уфе, 2004. — 62 с.

УДК 37.018.46:159.9

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ КАДРОВ

Гатальская Г. В.
БГПУ, Минск

Аннотация: Статья посвящена использованию интерактивных методов в преподавании практико-ориентированных психологических дисциплин в системе повышения квалификации и переподготовки кадров на примере курсов психологического консультирования и конфликтологии.

Summary: This article focuses on the usage of interactive methods in teaching practical-oriented psychological disciplines in the training and retraining courses using the example of psychological counseling and conflictology.

Ключевые слова: интерактивные методы, психологическое консультирование, конфликтология.

Key words: interactive methods psychological counseling, conflictology.

Включение элементов профессионально-моделирующего обучения в процессе преподавания дисциплин специализации в системе подготовки и переподготовки психологов является важным условием развития профессиональной мотивации и профессионального становления. Это, во первых, позволяет слушателям во время обучения в университете (на лекциях, практических занятиях) столкнуться с реальными профессиональными задачами, которые необходимо будет решать в скором будущем, и прочувствовать степень своей готовности к этому; проанализировать, какие «пробелы» необходимо ликвидировать, чтобы справиться с такими задачами успешнее. Во-вторых, элементы профессионально-моделирующего обучения позволяют научиться эффективно использовать изученную ранее теорию на практике, что предполагает овладение необходимой научной информацией для решения практических задач, сопряжённых с будущей профессиональной деятельностью, высокую мотивационную включённость в работе с учебниками, монографиями, энциклопедиями, научными профессиональными журналами. В-третьих, работа с профессионально-моделирующими ситуациями позволяет эффективно формировать в процессе обучения в вузе профессиональные умения и навыки, что повышает уровень готовности к профессиональной деятельности, способствует развитию позитивной профессиональной самооценки, Я-концепции.

Включение элементов профессионально-моделирующего обучения в процессе изучения слушателями таких курсов специализации как «Основы психологического консультирования», «Конфликтология» повышает эффективность формирования профессиональных умений и навыков психологического консультирования, руководства групповой работой, конструктивного разрешения конфликтных ситуаций и т. д.

С этой целью на практических занятиях по психологическому консультированию мы используем различные формы профессионально-моделирующего обучения. Например, моделирование преподавателем ситуации консультативной деятельности психолога и её последующее разрешение с использованием метода brainstorming. Это может быть ситуация поиска оптимального начала первичной консультации, поиска тех или других техник для оптимального решения задач консультирования, построение проблемно-ориентированного алгоритма решения консультационной задачи в целом. При этом группа слушателей после предъявления преподавателем проблемной ситуации разбивается на подгруппы. Каждая подгруппа по истечении промежутка времени, отведённого для поиска коллективного решения, представляет свои результаты, которые принимаются без критики, и в кратком виде наглядно изображаются на плакате или доске. После завершения представлений всех микрогрупп под руководством преподавателя осуществляется групповой анализ всех представленных решений и находится оптимальный вариант разрешения консультационной задачи.

Может осуществляться моделирование преподавателем ситуации консультативной деятельности психолога с её последующим «проигрыванием». С этой целью в качестве клиента преподаватель выбирает из группы человека, которому такая проблемная ситуация знакома не только из литературных источников (например, о личностных затруднениях, связанных с чувством неуверенности, застенчивостью, страхом перед публичными выступлениями заявляет человек, выбранный препода-

вателем на основе собственных наблюдений, и для которого это действительно является личностной проблемой). Однако моделирование ситуации преподавателем и выбор клиента представляется как случайный, что обеспечивает максимальную защищённость, помогает справиться со страхом заявить о своей проблеме публично, преодолеть ситуацию недоверия к группе, которая как правило присутствует на начальных этапах организации такой групповой работы. Далее «клиент» выбирает в группе консультанта и начинается консультативная работа. Если она «заходит в тупик», преподаватель консультацию приостанавливает и предлагает «клиенту» выбрать следующего консультанта, который продолжает работу предыдущего так, как если бы он консультировал раньше. Возможен также третий консультант. Если ситуация не получила удовлетворяющего разрешения, в качестве завершающего консультанта может выступить преподаватель (необходимо, чтобы у самого преподавателя был опыт консультативной практики). Следующий этап направлен на анализ работы консультантов: оцениваются умение устанавливать оптимальный контакт с клиентом, проявлять эмпатию во взаимодействии, умение использовать техники консультирования в работе с содержанием жалобы клиента, анализа проблемной ситуации, психологических проблем клиента, постановки и решения терапевтической задачи, завершения консультативной работы. Оценивающая деятельность начинается с самооценки самого консультанта, затем включается «клиент», дающий обратную связь консультанту, и после этого осуществляется переход к групповому анализу и оценке работы консультантов, где выступает каждый член группы, опираясь на свои заметки, сделанные во время консультирования. В процессе анализа внимание акцентируется на позитивных аспектах работы каждого консультанта. В конце преподаватель помогает подвести итоги и сделать выводы.

Может моделироваться ситуация психологического консультирования, которая является реальной проблемой реального клиента. То есть в группе есть слушатели, готовые выступить в качестве клиентов со своими личностными проблемами, затруднениями. Консультант может как выбираться клиентом, так и сами слушатели могут проявлять инициативу «поработать» в качестве консультанта. Оценивая работу консультанта, клиент даёт обратную связь: оправдались ли его ожидания, связанные с консультацией, был ли удовлетворён его запрос, как изменилось психологическое состояние. Групповой анализ с участием преподавателя завершается выводами и рекомендациями.

Аналогичная модель профессионально-моделирующего обучения используется в процессе изучения конфликтологии для овладения профессиональными умениями и навыками конструктивного разрешения конфликтных ситуаций. Начинается работа с анализа типичных напряжённых ситуаций в общении, предлагаемых преподавателем для «проигрывания». Затем осуществляется переход к анализу и конструктивному разрешению реальных конфликтных ситуаций (свежих и «застарелых»), которые предъявляются членами группы. Работа снимается на видеокамеру. Отснятый материал используется для последующего группового анализа и самоанализа. Участвуя в проигрывании ситуаций, слушатели примеряют различные роли: нападающего, оправдывающегося, агрессивно реагирующего, уходящего от ответа, ищущего компромиссный ответ и т. д. Это помогает им расширить свой диа-

пазон реагирования в конфликтных ситуациях. С помощью видеокамеры удаётся увидеть свои слабые позиции и усилить их.

На занятиях по конфликтологии мы используем также другую модель профессионально-моделирующего обучения. Мы предлагаем слушателям темы по актуальным проблемам конфликтологии для подготовки мини-лекций. Как и консультирование, так и психологическое просвещение является важнейшим направлением профессиональной деятельности психолога. При этом одна из самых востребованных тематик психологического просвещения, вызывающих большой интерес, — конфликтологическая. Еще до начала выступлений с мини-лекциями слушатели получают критерии оценки лекции.

В процессе подготовки слушатели отрабатывают важные профессиональные умения и навыки: умение искать и подбирать материал для лекции, составлять план-конспект, моделировать в процессе чтения лекции проблемные ситуации, умение доступно, логично, последовательно излагать новый материал, использовать иллюстрации, демонстрации, ТСО, умение быть постоянно в контакте с аудиторией, снимать напряжение, если необходимо, умение иллюстрировать применение данного материала на практике, резюмировать, подводить итоги, рефлексировать, осуществлять самооценочную и оценочную деятельность. После прослушивания лекции групповой анализ начинается с самооценки выступившего. Затем выступают члены группы с оценкой мини-лекции в соответствии с предложенной им ранее схемой анализа. Таким образом, в процессе реализации этой модели обучения мы формируем у слушателей лекторские умения и навыки, обеспечивающие эффективность такой формы работы психолога как психологическое просвещение и, в целом, преподавания.

Учитывая исследовательский характер профессиональной деятельности психолога, мы включаем в процесс работы со слушателями элементы проектного обучения, стимулирующего развитие креативности, инициативы, активности, самостоятельности в решении профессиональных задач. Мы опираемся при этом на три основные модели проектного обучения: разработка слушателями различных проектов по актуальным проблемам психологического консультирования, конфликтологии и другим курсам с их последующей публичной защитой на практических занятиях; непосредственное включение слушателей в реализацию научно-практических проектов, разрабатываемых и осуществляемых кафедрой (лабораторией), с последующим оформлением материалов изучения, исследования тех или других психологических явлений, проблем в виде курсовых, дипломных проектов, конкурсных работ, публикаций; включение слушателей в реализацию волонтерских социально-психологических проектов и расширение, таким образом, поля практической деятельности для выработки профессиональных умений и навыков.

Охарактеризуем каждую из моделей подробнее. Первая из них предполагает выбор актуальной тематики одного или нескольких проектов, в разработке которых участвуют либо наиболее способные слушатели группы, либо вся группа. Работа над проектом предполагает углублённое изучение литературы по обозначенной проблеме, подбор инструментария для мониторинга, его осуществление, обработку результатов и представление их в процессе публичной защиты проектов на практических занятиях.

Так в процессе изучения курса «Основы психологического консультирования» была определена как тема проекта «Психологическое консультирование студенческой молодежи», вызвавшая большой интерес у слушателей. Группа делилась на 4 подгруппы, каждая из которых разрабатывала один из разделов проекта, причём как теоретическую, так и исследовательскую часть: социально-психологический портрет студента в современных исследованиях; типичные психологические темы обращений студентов к психологу-консультанту; университетское консультирование: цели и задачи.

Работа по выше обозначенным направлениям стимулировала слушателей выявить изученность проблемы и её представленность в отечественных и зарубежных исследованиях, монографиях, учебниках, в рецензируемых социологических, психологических журналах и т. д.; подготовить и провести мониторинг в студенческой среде по данным проблемам и представить результаты в виде графиков, диаграмм, освещающих материальное положение и социальный статус студентов, их отношение к будущей профессии и учёбе, жизненные планы, отношение к здоровью, формы зависимого поведения, состояние эмоциональной сферы, ценностные ориентации, отношение к сексу, семье, особенности проведения досуга, национальное самосознание, религиозность.

Работа над проектом увлекла слушателей. Его защита на одном из практических занятий стала ярким событием в учебном процессе, что подтвердила обратная связь.

Вторая модель предполагает активное участие слушателей в научно-исследовательской работе лаборатории, кафедры, в реализации тех или других исследовательских проектов посредством выполнения курсового и дипломного проектирования. Так, в процессе реализации кафедрального проекта «Психологическое сопровождение детей из кризисных семей» были определены темы для курсового проектирования: проблема кризиса семьи в современной психологии; влияние ситуации семейного неблагополучия на формирование личности подростка; особенности ценностных ориентации подростков из кризисных семей и другие.

Базой для реализации были социально-педагогические центры-приюты (городской и районные), которые занимаются постановкой на учёт таких семей и куда обычно помещают временно детей, проживающих в условиях семейного кризиса. Под руководством преподавателей кафедры и психологов центров слушатели в течение года активно участвовали в реализации просветительских, коррекционных программ в работе с детьми из кризисных семей, одновременно осуществляя их обследование. В конце года слушателями были успешно защищены курсовые работы, результаты были представлены на конференции по психологии кризисной семьи, а также в сборнике публикаций конференции.

В рамках третьей модели слушатели участвуют в реализации различных волонтерских проектов, развивая профессионально значимые личностные качества, а также профессиональные умения и навыки. Это проекты по психологическому сопровождению детей, страдающих хроническими заболеваниями и находящихся на продолжительном лечении в дневном стационаре; несовершеннолетних матерей, несовершеннолетних осужденных девушек и т. д.

Участие в реализации этих проектов предполагает организацию проблемных семинаров с целью обучения слушателей, работу супервизорских групп. Слушатели, прошедшие обучение, обучают новых волонтеров.

Анализ обратной связи позволяет нам выделить несколько наиболее важных значений участия в проектах с позиции слушателей: развитие навыков работы с профессиональной литературой; расширение области профессиональных знаний благодаря подготовке и реализации проектов; развитие профессиональных интересов благодаря открытию для себя новых тем, направлений, форм деятельности психолога; развитие профессиональных умений и навыков в процессе проведения мониторинга и участия в реализации коррекционных программ, предусматриваемых проектами; повышение профессиональной самооценки в ходе успешной реализации, защиты проекта.

УДК 378.046.4

РОЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ВЕДУЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ПСИХОПАТОЛОГИИ У УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

Гаурилюс А. И.
ИПКиП БГПУ, Минск

Аннотация: В статье обращается внимание на то, что комплексный подход к формированию ведущих академических и профессиональных компетенций можно рассматривать как основу для формирования социально-личностных компетенций, направленных, в целом, на формирование профессиональной мотивации у педагогов-дефектологов.

Summary: The article points out that an integrated approach to the formation of the leading academic and professional competences can be seen as the basis for the formation of social and personal competencies, directed, in general, the formation of professional motivation of the teachers, speech pathologists.

Ключевые слова: академические (АК), профессиональные (ПК) и социально-личностные (СЛК) компетенции.

Keywords: academic (AC), professional (PC) and socially-personal (SPC) competences.

Ориентация современного образования на компетентностный подход стимулирует изменения и в профессиональной подготовке педагога-дефектолога. Важную роль при подготовке педагогов системы специального образования играют психофизиологические знания [2]. Это связано с тем, что детский возраст вообще, не зависимо от наличия или отсутствия каких-либо нарушений психофизического развития, характеризуется наиболее тесной зависимостью от природных факторов, в частности от конституции и типа нервной системы, лежащих в основе индивидуального развития. В связи с этим ряд современных российских психологов (В. Г. Каменская, В. П. Позняков, Т. Г. Визель и др.) считают целесообразным рассматривать основные линии психического и социального развития ребёнка в контексте психофизиологических и психогенетических закономерностей. При современном уровне развития психолого-педагогических знаний, при отборе содержания ряда дисциплин, необходимых для подготовки специалистов-дефектологов, следует

исходить не только из позиции уникальности психологических механизмов развития психики человека в процессе обучения и воспитания, но также из основных концепций анатомии, физиологии и генетики. Не следует упускать из вида, что многие формы поведения и активности человека можно объяснить с позиций возникновения очагов возбуждения и торможения, процессов образования временных связей, механизма образования динамического стереотипа, а также связать с анатомическими особенностями и наследственностью. Такой подход поможет будущим педагогам системы специального образования не только выработать единое медико-биолого-психолого-педагогическое понимание проблем развития ребенка в условиях нарушений, но и более эффективно решать свои педагогические задачи [3].

Таким образом, в данной сфере образования решающее значение приобретает умение работать на стыке нескольких блоков наук — медико-биологического, психологического и педагогического [1]. В связи с этим, становится актуальной преемственность в формировании научных и практических знаний будущих специалистов. Причём, освоение компетенций медико-биологического блока является базовым для подготовки к восприятию и усвоению специальных циклов дисциплин. В этом плане, согласно образовательному стандарту, специалист-дефектолог должен знать основные структурные и функциональные изменения в деятельности систем организма, приводящие к патологии; строение и принципы функционирования центральной нервной системы; центральные и периферические нарушения нервной системы; строение и функционирование органов слуха и речи, их основные нарушения, что позволит ему определять функциональное состояние организма, осуществлять профилактику и прогноз развития различных заболеваний и состояний.

Опыт показывает, что особые трудности у педагогов возникают при усвоении знаний по медицинским дисциплинам. Однако для квалификации педагога эти знания имеют большое значение, так как в детском возрасте заболевания в большей мере сказываются на состоянии нервной системы и психической деятельности. Современные требования к уровню образованности педагога-дефектолога предполагают умение разбираться во влиянии на психическое здоровье ребенка экологических и социальных проблем, обуславливающих отклонения в развитии, и возникновения нервно-психических расстройств у детей и подростков. В системе педагогического образования этот круг вопросов обычно рассматривают в рамках такой учебной дисциплины как «Основы психопатологии».

В контексте компетентного подхода можно говорить о том, что в результате изучения дисциплины «Основы психопатологии» обучаемый должен развить и закрепить следующие компетенции: *академические* (АК) и *социально-личностные* (СЛК). В качестве академических компетенций могут выступать такие компетенции, как:

АК-1 — уметь выделять главное, обобщать данные, владеть системным и сравнительным анализом (воспринимать патологическое состояния как целостное, его отдельные признаки во взаимосвязи друг с другом, выделять существенные признаки патологического состояния, проследивать их изменения во времени, с учётом возраста, понимать динамику развития);

АК-2 — уметь самостоятельно работать;

АК-3 — владеть умением составления плана сообщения, аннотирования первоисточников;

АК-4 — уметь проводить библиографическую и информационно-поисковую работу;

АК-5 — владеть навыками исследовательской работы (выдвигать предположения о возможных причинах и последствиях различных патологических состояний, анализировать ведущие признаки, моделировать возможные способы поведения и профилактики);

АК-6 — применять базовые научно-теоретические знания при осмыслении практических задач.

Среди социально-личностных компетенций можно выделить:

СЛК-1 — быть способным осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к выполнению профессиональной деятельности, к организации социализации лиц с особенностями психофизического развития;

СЛК-2 — обладать способностью к адекватному и корректному восприятию лиц с ограниченными возможностями здоровья, к эмпатии, к установлению доверительного контакта и диалога, убеждению и поддержке этих людей и их близких;

СЛК-3 — обладать способностью анализировать социально значимые проблемы, возникающие в ходе работы с лицами с особенностями психофизического развития;

СЛК-4 — обладать способностью к взаимодействию, сотрудничеству, а также к предупреждению и разрешению конфликтов в социальной и профессиональной сферах, к толерантности, социальной мобильности;

СЛК-5 — обладать мотивацией к соблюдению норм здорового образа жизни, понимать ответственность выбора образа жизни; знать об опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знать правила психогигиены; понимать значимость физической культуры и спорта для человека; ценить бытие и жизнь.

Обучение должно способствовать формированию следующих *профессиональных компетенций* (ПК):

ПК-1 — учитывать данные медицинской документации о соматических, психосоматических и психических заболеваниях в процессе организации и осуществления коррекционно-педагогической работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья;

ПК-2 — констатировать наличие психосоциальных проблем человека, проблем социализации индивида, образовательной и профессиональной деятельности, функционирования людей с ограниченными возможностями, в том числе и при различных соматических, психосоматических и психических заболеваниях и патологических состояниях;

ПК-3 — определять специфику психического статуса человека с учетом особенностей возрастных, гендерных, этнических, профессиональных и других социальных групп;

ПК-4 — прогнозировать изменения и динамику уровня развития и функционирования познавательной и мотивационно-волевой сферы, самосознания, психомоторики, особенностей характера, темперамента, функциональных состояний, личностных черт и акцентуаций в норме и при психических отклонениях;

ПК-5 — выбирать и реализовывать адекватную тактику поведения с лицами, страдающими психическими расстройствами;

ПК-6 — оказывать консультативную помощь лицам с ограниченными возможностями здоровья, их родственникам и педагогам по проблемам обучения, развития, семейного воспитания, жизненного и профессионального самоопределения с учётом имеющихся у них заболеваний или отклонений;

ПК-7 — владеть навыками анализа своей деятельности, поведения; уметь применять методы регуляции собственной деятельности и психического состояния;

ПК-8 — использовать нормативные документы в своей деятельности.

Формирование первой профессиональной компетенции (ПК-1), предполагающей, прежде всего, наличие дифференциальных представлений о симптоматике тех или иных психических, психосоматических и соматических заболеваний и состояний, проявляющихся в изменениях личности, деятельности и поведения, самым тесным образом связано с формированием академической компетенции (АК-1), то есть с формированием умения анализировать и обобщать конкретные симптомы, признаки различных патологических состояний. Одним из наиболее эффективных способов для формирования этих двух компетенций как, одновременно, и единого блока, и блока, состоящего из взаимопереходящих друг в друга элементов, является использование видеосюжетов и характеристик, отражающих особенности личности, деятельности и поведения при тех или иных нарушениях психосоматического здоровья.

Анализ письменных отчётов педагогов показал, что их первые попытки интерпретировать «патологическую картину» отличаются низким уровнем анализа. Так только от 25% до 40% педагогов (в зависимости от специализации) могут провести анализ предлагаемой ситуации. Типичными трудностями являются попытки простого описания «больного поведения» — фраз, выражений, действий, поступков; замена анализа на описание своих предположений о возможных причинах патологии, выходящее за рамки их профессиональной деятельности и нередко носящее фантастический оттенок. Однако последующее совместное групповое обсуждение подобных учебных заданий и дальнейший анализ новых способствуют приобретению необходимого опыта, что позволяет у преобладающего числа педагогов к окончанию цикла практических занятий сформировать умение анализировать картину заболевания или патологического состояния. В свою очередь, обобщение увиденной симптоматики является основой для выдвижения предположения о возможном варианте нарушений. Такая работа способствует формированию как единичного, так и целостного представления о патологии.

Таким образом, предоставленная педагогу информация о наличии у ребенка с особенностями в развитии каких-то психических изменений будет опираться на конкретные представления, полученные, благодаря расширению собственного опыта, на практических занятиях, что позволит ему выбрать наиболее оптимальную стратегию собственного поведения, условия организации социализации, обучения, воспитания, коррекционной работы, общения с окружающими, определить дальнейшие перспективы развития ребенка и пути профилактики возможных обострений имеющегося у ребенка психического заболевания, а также поможет установле-

нию взаимодействия с родителями ребенка, лицами, заменяющими их, и коллегами по работе.

Комплексный подход к формированию ведущих академических и профессиональных компетенций можно рассматривать как основу для формирования социально-личностных компетенций, направленных, в целом, на формирование мотивации к выполнению своей профессиональной деятельности у педагогов, работающих с лицами с отклонениями психофизического развития, так как названные ведущие компетенции способствуют снятию определенных предубеждений и тревожности, а также повышению интереса к профессии педагога-дефектолога и приобретению уверенности в своей компетентности в самых различных ситуациях.

Таким образом, реализация компетентностного подхода способствует формированию определенных практических умений, позволяющих грамотно и эффективно выполнять свои профессиональные обязанности педагогам системы специального образования.

Список использованных источников

1. Ширванян, Т. А. Образовательные технологии в процессе изучения предметов медико-биологического блока в педагогическом вузе // Современные наукоемкие технологии. — 2004. — № 1. — С. 73—74.

2. Якубель, Г. И., Николаев, Д. Л. Интеграция учебных дисциплин педагогического и медицинского профиля в процессе подготовки учителей-дефектологов // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики: сб. докл. XII-й Междунар. науч. конф., Липецк, 28 декабря 2012 г. / Отв. ред. А. В. Горбенко. — Липецк: Издательский центр «Гравис», 2013. — С. 64—66.

3. Аслаева, Р. Г. Подготовка педагогов-дефектологов в педагогическом вузе: реальность и перспектива // Дефектология. — 2010. — № 2. — С. 66—73.

УДК [37-053.8]:(476+510+71)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ БЕЛАРУСИ, КИТАЯ, КАНАДЫ

Голубева О. Д.
БГПУ, Минск

Аннотация: В статье рассмотрена общая структура системы образования взрослых в Беларуси, представленная государственными и негосударственными образовательными учреждениями и инициативами, приведён обзор непрерывного педагогического образования Канады и Китая.

Summary: the article reviewed the overall structure of the adult education system in Belarus that is represented by state and non-state educational institutions and initiatives, an overview of continuous pedagogical education in Canada and China.

Ключевые слова: андрагогика, обучение, интернационализация.

Keywords: andragogics, education, internationalization.

Концепция непрерывного образования «через всю жизнь» (life-long education; education permanent) в отличие от традиционного, в основном школьного и вузовс-

кого «на всю жизнь», востребовала понятие андрагогика (греч. aner, andros — зрелый муж, и ago — веду). Недавно вошедшее в научный аппарат, оно связывается с образованием взрослых, число которых в различных обучающих системах стремительно растёт. Однако было бы ошибкой объяснять актуальность образования взрослых лишь переходом нашей страны к рыночным отношениям. Не упуская из внимания столь важный факт, его следует отнести все же к частичному объяснению смысла и значимости последиplomного образования.

Необходимость образования взрослых не означает признания «вечного несовершеннoлетия человека» (Г.- И. Фридрих), а связана с пониманием образования как важнейшего общественного и личного блага экзистенциального свойства, глобального масштаба единой системы, которая вносит вклад в развитие социального и гуманитарного человеческого капитала. Тогда критериями успеха обучаемого и системы в целом становятся, наряду с академическими достижениями, умения и опыт креативной, творческой деятельности; опыт устной и письменной коммуникации; владение основами математики и естественных наук; устойчивые навыки работы с информационными технологиями; критически-рефлексивное мышление; потребность в непрерывном образовании; умение работать в группах (способность к интегральному использованию знаний студентов); инициативность и творчество с использованием проектных, в том числе, социально ориентированных технологий; самодисциплинированность, стремление к постоянной работе, требующей значительных усилий; способность получать удовлетворение от своей учебы и работы в условиях конкуренции; ориентированность на результат, способность принимать самостоятельные решения и отвечать за них [1, с. 13].

В Республике Беларусь система дополнительного образования взрослых демонстрирует успехи как в плане развития своей инфраструктуры, образовательных программ, так и в плане постоянного расширения числа участников образовательного процесса.

Государственный сектор образования взрослых представлен преимущественно учреждениями повышения квалификации и переподготовки кадров, которые остались основными поставщиками услуг для специалистов, в особенности работающих в государственном секторе экономики. Их целевые группы — педагоги, врачи, медицинские работники, госслужащие, специалисты учреждений культуры, социальной сферы и т. д. Это, как правило, специалисты, затраты на повышение квалификации которых покрываются за счёт бюджета.

Система учреждений повышения квалификации структурирована по ведомственному признаку подчиняется соответствующим министерствам и является преимущественно государственной. Всего на сегодняшний день в Беларуси работает свыше 300 государственных и частных учреждений повышения квалификации, в течение года в них обучается около 600 тыс. слушателей. В крупных городах заметную роль играют университеты и высшие учебные заведения. Они предлагают переподготовку и создают центры для оказания услуг населению. Наиболее распространёнными направлениями их работы являются компьютерные и языковые курсы, подготовка к поступлению в вузы и др. В отличие от повышения квалификации, такого рода услуги полностью финансируются слушателями. Исключение может составлять переподготовка. Важным направлением в системе образования взрослых

является организация обучения безработного и незанятого населения. Обучение на рабочем месте находится в центре внимания работодателей, объединений нанимателей и профсоюзов. Предлагаемые ими программы финансируются, главным образом, из средств работодателей и взносов участников. Негосударственный сектор образования взрослых, в свою очередь, разделяется на коммерческий и некоммерческий. Негосударственные организации имеют вневедомственный характер и в значительно большей степени ориентированы на расширение спектра услуг за счет программ неформального обучения. Рынок частных образовательных услуг наряду с учреждениями повышения квалификации и учебными программами службы занятости содействует развитию рыночной экономики и укрепляет мобильность и конкурентоспособность взрослого населения. Однако их услугами может воспользоваться лишь незначительная доля населения, имеющая высокий уровень доходов и проживающая в столице и крупных городах. Коммерческие организации предлагают приобретение дополнительных профессиональных квалификаций. Они занимаются развитием социальных компетенций (работа в команде, распределение ролей в группе, повышение стрессоустойчивости, развитие коммуникативных навыков и др.) и по некоторым специфическим профессиональным навыкам (тренинг для коммерческих агентов, активизация продаж и т. д.). Дополнительное образование взрослых в программах коммерческого сектора чаще всего выполняет компенсирующую, факультативную функцию по отношению к основному.

Особенностью некоммерческих негосударственных организаций является то, что их образовательные программы ориентированы в большей степени на результат, чем на процесс. Участие в них основано на принципе добровольности. Многие из них специализируются на работе с педагогами, взрослой молодежью, социально незащищенными слоями населения, проводят экологическое просвещение. На сегодня весь спектр образовательной деятельности для взрослых в секторе некоммерческих негосударственных организаций в Беларуси невозможно охарактеризовать как системную деятельность, так как чаще всего общественные организации и некоммерческие учреждения существуют разрозненно и, к сожалению, не видят себя звеньями одной цепи непрерывного образования взрослых. Рассмотрение состава участников образовательных программ позволяет говорить о том, что среди участников обучающих программ для взрослых в Беларуси: преобладают городские жители, преимущественно с высоким уровнем доходов и образования; женщины имеют более высокий уровень образования и являются наиболее активными участниками неформального образования взрослых; в системе формального ОБ (повышения квалификации) представлены преимущественно сотрудники и специалисты государственных служб и ведомств; коммерческое образование взрослых работает с двумя группами клиентов (персонал и топ-менеджеры частных компаний — и платежеспособные граждане, преимущественно городские жители); в неформальных программах негосударственных некоммерческих организаций наиболее часто представлены молодые люди, женщины, активисты гражданского общества, представители отдельных целевых групп (мигранты, нацменьшинства, родители детей с ограничениями и т. д.) [2, с. 5].

Развитие высшей школы Республики Беларусь является одним из важнейших условий обеспечения прогресса, экономического и культурного процветания стра-

ны. Оно обеспечило становление и устойчивое развитие экономики, науки и культуры республики во второй половине XX века. Однако изменения, происходящие в социально-экономической сфере, предъявляют новые требования к системе высшего образования. В то же время требуется не ломка существующей системы и замена её новой, а адаптация существующих и новых форм и методов к современным условиям.

Расширение международной деятельности высшей школы будет содействовать повышению престижа белорусской высшей школы, использованию мирового опыта развития высшего образования. Важным элементом международной деятельности должно стать сотрудничество с международными организациями в реализации совместных образовательных программ по новым информационным технологиям, охране окружающей среды, организации фундаментальных исследований. Содействие развитию международных связей белорусских вузов окажет их участие в специализированных европейских организациях и информационных службах высшей школы, международных конференциях [3]. Т. к. одной из основных черт и функций высшего образования в XXI веке является интернационализация высшего образования (образование «без границ»), создание партнерских образовательных сетей на международном уровне, рассмотрим специфику подготовки и переподготовки педагогических кадров на примере двух стран — Канады (американской системы) и Китая (восточной системы), где в них присутствуют традиции европейской системы.

Исторически в Канаде сформировалась уникальная система педагогического образования: каждая провинция имеет право принимать собственные законы о развитии педагогического образования. Структура образования определяется законодательством провинций, Министерством образования и в некоторых провинциях — советами школ.

При этом важным, по нашему мнению, является то, что теория и практика профессионального образования Канады основываются на многонациональных и исторических традициях, зависят от государственной политики в сфере образования. Власти провинций и коллегия учителей Канады устанавливают правила (нормы) для сертифицирования и проводят аккредитацию программ подготовки учителей. Программы педагогического образования в Канаде реализуются на двух образовательных уровнях: постепенном (на базе среднего образования) и постстепенном (на базе степени бакалавра, полученной в высшем учебном заведении). Следует отметить, что двухуровневая система педагогического образования: бакалавр-магистр в Канаде имеет свою специфику, по сравнению с другими странами. Так, например, в стране осуществляется государственная поддержка начинающим учителям как одному из звеньев непрерывного педагогического образования. Каждому учителю-новичку назначаются наставники и обеспечивается обучение по повышению квалификации без отрыва от работы.

Вместе с тем, в Канаде власти провинций совместно с коллегией учителей устанавливают правила (нормы) для сертифицирования и проводят аккредитацию программ подготовки учителей. Программы подготовки учителей в Канаде отличаются в разных провинциях и в разных учебных заведениях. Отсутствуют в стране единые требования к сертификации и аккредитации программ. Хорошая академическая

подготовка является одним из важных условий для поступления на факультет образования. Абитуриент с хорошей академической подготовкой, но с минимальным опытом педагогической деятельности значительно проигрывает при поступлении. Именно из-за того, что большое внимание уделяется опыту в области культуры познания, уровня интеллекта, образования, средний возраст абитуриентов при поступлении на факультеты образования — 29 лет. Сложившаяся система содействует высокому престижу профессии педагога в канадском обществе, профессиональному росту учителей. Система повышения квалификации педагогических кадров в Канаде дает право двигаться вверх по ступенькам служебной лестницы, получая при этом прибавку к денежному содержанию. Наиболее эффективными технологиями педагогического образования в подготовке и переподготовке педагогов в Канаде являются личностно-ориентированные, профессионально-образовательные технологии: супервайзерство, профессионально-моделирующие тренинги, модульные технологии, технологии профессионального партнерства, консультирование «коучинг». В системе повышения квалификации педагогов в Канаде имеет широкое распространение американская интенсивная технология обучения — так называемый «коучинг» (coaching — консультировать). Научное понятие «коучинг» формулируется как «процесс взаимодействия между учителем и специалистом-инструктором («коучером»), помогающий учителю перенести приобретённые на курсах повышения квалификации умения в реальную ситуацию обучения в классе». Организация технологии обучения «Коучинг» строится на основе идей гештальт-психологии и гуманистической психологии, которая включает проведение цикла наблюдения за уроком учителя и оперативной обратной связью, дающей информацию о достигнутых результатах. Самая распространенная форма «коучинга» — собеседование или дискуссия с преподавателем-инструктором, в ходе которой учитель и инструктор совместно анализируют урок, адекватность применения умения и оценивают не качество его исполнения, а эффективность всего урока с точки зрения оптимального использования обучающей техники.

Рассмотрим систему подготовки и переподготовки педагогических кадров в Китае. В настоящее время, образовательное пространство Китая стало образовательно-новаторской лабораторией, где разворачивается беспрецедентный по своим масштабам педагогический, научно-методический и организационный эксперимент. Актуальность и значимость широкомасштабных результативных современных реформ образования в КНР привлекают к себе пристальное внимание исследователей разных стран.

И это связано, прежде всего, с тем, что в Китае сегодня школа нуждается в современных педагогических работниках, способных качественно решать новые задачи образования, эффективно и творчески работать в новых условиях современной педагогической действительности. В этой связи особую актуальность в Китае приобретает совершенствование последиplomного педагогического образования, обновление его содержания и поиск новых форм профессионального совершенствования учителей. Вся педагогическая деятельность учителя строится вокруг идеи создания благоприятной образовательной среды, в которой каждый школьник получает возможность раскрыть свои потенциальные способности и свободно гармонично развиваться как личность.

Китайское правительство последовательно стремится повышать социальный статус и жизненные условия преподавателей. В Китае в 1985 году введен День Учителя. Заработная плата у педагогов в Китае согласно Закону об учителях должна быть не ниже, чем у государственных служащих. Педагоги в стране имеют государственные и социальные гарантии, что позитивно влияет на их статус и престижность педагогической профессии в обществе.

Право на ведение педагогической деятельности имеют все китайские граждане, соблюдающие Конституцию и закон. В связи с этим, в Китае имеет широкое государственное и общественное признание система образовательного и необразовательного цензов как особенной образовательной политики в стране. Обучение на образовательный ценз включает основные, специальные предметы, среднетехническое и среднее образование. Формами обучения являются вузы для взрослых, вечерние институты, заочные вузы, экзамены для самообучающихся, радио- и теле-университеты, средние школы для взрослых. Обучение на необразовательный ценз включает курсы ликбеза, сельские курсы прикладной техники, курсы на рабочих местах, обучение на свидетельство по отдельной дисциплине, на свидетельство по специальности и продолжающееся, т. е. пожизненное обучение.

В Китае особую актуальность приобретает совершенствование последиplomного педагогического образования, обновления его содержания и поиска новых форм профессионального совершенствования учителей. В системе повышения квалификации учителей в Китае активно используются инновационные методы и формы обучения: лекция-дискуссия, лекция-диспут, видео-лекция; семинары, рефлексия, «кейс-метод», работа творческих групп, проведение научных исследований, тематические проекты, создание интернет-портфолио, конкурсы мультимедийных презентаций, рефлексивный анализ, коучинг и другие. В эпоху активного развития информационно-коммуникативных технологий, реальной альтернативой традиционной системе подготовки и переподготовки педагогических кадров в Китае становится дистанционное обучение — экономически выгодная форма обучения. Дистанционная форма обучения позволяет охватить 80% школьных учителей из сельской местности. Необходимо отметить, что современное китайское общество и школа сегодня нуждаются в современных педагогических работниках, способных качественно решать новые задачи образования, эффективно и творчески работать в новых условиях современной педагогической действительности [4, с. 68].

Таким образом, изучение мирового опыта в системе подготовки и переподготовки кадров позволяет овладеть спецификой межкультурного и межконфессионального диалога, что способствует формированию профессиональной компетентности всех участников образовательного процесса.

Список использованных источников

1. Дудина, М. Н. Образование взрослых: от педагогики к андрагогике и акмеологии/ М. Н. Дудина // Современные наукоемкие технологии. — 2008. — № 5 — С. 13—15.
2. Модельная программа подготовки андрагогов: учеб.-метод. пособие / Н. Н. Кошель [и др.]; под ред. канд. пед. наук Н. Н. Кошель. — Минск: АПО, 2011. — 314 с.

3. О Концепции развития высшего образования в Республике Беларусь [Электронный ресурс]: постановление Совета Министров Республики Беларусь 27 окт. 1998 г., № 1637 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. — Режим доступа: <http://www.pravoby.info/docum09/part29/akt29373.htm>. — Дата доступа: 20.10.2015.

4. Кекеева, З. О. Учитель в образовательной системе Канады и Китая / З. О. Кекеева // Вестник калмыцкого университета. — 2012. — №2(14) — С. 67—71.

УДК 373.2.011.3—057.875

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Горбатова Е. В.
БГПУ, Минск

Аннотация: В статье анализируется профессионально-компетентностная культура педагога как интегральное, динамическое, структурно-уровневое образование, раскрываются сущностные её структурно-содержательные характеристики в единстве мировоззренческо-методологического, технологического и исследовательско-творческого модулей, определяются уровни сформированности профессионально-компетентностной культуры педагога.

Summary: The article analyzes the professional competence of the teacher culture as integrated, dynamic, structural-level education, it reveals essential structural characteristics in the unity of world Outlook and methodological, technological and research and creative modules, define the levels of formation of professional competence of the teacher of culture.

Ключевые слова: профессионально-компетентностная культура, педагогическая деятельность, профессиональное развитие и саморазвитие.

Key words: Professional competence culture, pedagogical activity, professional development and self-development.

Исследователи сходятся во мнении, что приоритетной в современном образовании становится личность с её потребностями, интересами, свойствами, индивидуальными особенностями (В. А. Барабанщиков, И. Ф. Исаев, В. А. Сластёнин). На сегодняшний день развитие личности обучающихся становится неперенным элементом системы обучения и воспитания.

Перед системой дополнительного профессионально-педагогического образования стоят задачи по созданию условий для развития личностного потенциала педагогов и подготовке их к педагогической деятельности, направленной на создание условий для развития личности воспитанников учреждений дошкольного образования.

Дополнительное образование должно обеспечить фундамент для становления педагога как профессионала, легко ориентирующегося не только в новейших достижениях в этой области, но и в инновациях психолого-педагогической науки, а также способного к проектированию педагогического процесса, владеющего различными образовательными технологиями.

Сегодня профессионально значимыми ресурсами личности и деятельности педагога являются не столько специальные знания, освоенные технологии обучения и воспитания, сколько общая и профессиональная культура, обеспечивающая выход за пределы нормативной деятельности и возможность творческой самореализации в этой деятельности. В связи с этим сущность профессиональной подготовки педагога закономерно рассматривается не как «овладение ремеслом», а как процесс становления и развития личности и педагогической компетентности специалиста (И. Ф. Исаев, А. В. Мудрик, В. В. Полукаров, Ю. В. Сенько).

Необходимо на этапе дополнительного профессионального образования сформировать у педагогов специфическое качество личности, определяющее меру и способ овладения ими профессиональной компетентности, т. е. сформировать профессионально-компетентностную культуру.

Профессиональная компетентность принадлежит к числу понятий, связанных с целостной характеристикой педагога и может выступать в качестве цели, средства достижения и результата подготовки слушателя в условиях дополнительного образования к профессиональной деятельности, а также служить критерием диагностики готовности будущих специалистов на этом этапе профессиональной подготовки [1, с. 26].

Профессионально-педагогическая компетентность является интегральной профессионально-личностной характеристикой педагога. Она определяет качество его деятельности, выражается в способности действовать адекватно, самостоятельно в постоянно меняющейся профессиональной ситуации, отражает готовность к саморазвитию, непосредственному выполнению педагогической деятельности.

Под профессионально-педагогической компетентностью понимается целостное интегративное личностное образование на основе интеграции опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств.

Содержание и структура профессионально-компетентностной культуры педагога включает следующие компоненты: мировоззренческо-методологический, технологический, исследовательско-творческий [2, 21].

Мировоззренческо-методологический компонент предполагает мотивационно-ценностное самоопределение к педагогической деятельности, принятие субъективной позиции, обеспечивающей эффективность протекания процессов самообразования и самоорганизации в учебной деятельности; овладение педагогическими знаниями.

Технологический компонент включает приобретение технолого-педагогических умений, обогащение опыта проективной деятельности. Технологический модуль имеет сложную структуру и содержит три компонента: диагностико-проектировочный, организационно-прикладной, коммуникативный, каждый из которых может быть раскрыт через совокупность теоретических знаний, практических умений, опыта творческой деятельности и соответствующих личностных качеств педагога.

Исследовательско-творческий компонент профессионально-компетентностной культуры включает готовность к исследовательской деятельности, творческое видение педагогической проблемы, творческий отбор и применение методов её решения, умение планировать, реализовывать и описывать исследования; овладение методологическим аппаратом педагогического исследования.

Структурные компоненты профессионально-компетентностной культуры педагога определяют степень её сформированности, выражающуюся в уровнях: адаптивном, репродуктивном, прагматическом, интегративном [3; 4].

Адаптивный уровень характеризуется знанием основ педагогических и психологических наук, однако система знаний и готовность к их использованию в необходимых педагогических ситуациях отсутствует, а цели и задачи собственной педагогической деятельности определены в общем виде.

Технологическая педагогическая готовность в основном сводится к теоретическим знаниям, опыт профессиональной деятельности недостаточен и не анализируется. Профессионально-педагогическая деятельность строится по алгоритму, творчество практически не проявляется.

Репродуктивный уровень характеризуется проявлением тенденции к устойчивому ценностному отношению к педагогической деятельности, более высоко оценивается и признается роль психолого-педагогических знаний, проявляется стремление к установлению субъект-субъектных отношений между участниками педагогического процесса, отмечается более высокая степень удовлетворённости педагогической деятельностью. Творческая активность проявляется в рамках воспроизводящей деятельности, но с элементами поиска новых решений в стандартных педагогических ситуациях.

Прагматический уровень характеризуется большей целенаправленностью, осознанностью путей и способов профессиональной деятельности. В структуре технологического компонента наблюдаются изменения, свидетельствующие о становлении личности специалиста как субъекта собственной педагогической деятельности. На высоком уровне сформированности находятся педагогическая компетентность. Выражена гуманистическая направленность взаимодействия с детьми. Собственная деятельность отличается постоянным поиском, внедрением новых технологий обучения и воспитания, готовностью передавать свой опыт другим.

Интегративный уровень отличается высокой степенью результативности педагогической деятельности, мобильностью психолого-педагогических знаний. Технологическая готовность приобретает целостный характер. В деятельности педагога важное место занимают педагогическая импровизация, обеспечивающая продуктивное решение педагогических задач. В структуре личности сочетаются научные и педагогические интересы. Высокий уровень педагогической рефлексии, творческой самостоятельности и педагогических способностей создаёт условия для эффективной самореализации в продуктивном педагогическом творчестве.

Формирование профессионально-компетентностной культуры в условиях дополнительного образования детерминировано приобретаемым практическим опытом, становлением педагога как субъекта профессионального развития и саморазвития [5, с. 16].

Под формированием профессионально-компетентностной культуры педагога мы понимаем процесс и результат освоения педагогом способов последовательного и гармоничного овладения профессионально-педагогической компетентностью, который достигается путем создания соответствующих условий. При этом предполагается диалектическое взаимодействие двух видов активности: познавательной и профессиональной.

Формирование профессионально-компетентностной культуры представляет собой поэтапный процесс, состоящий из четырех этапов: актуализирующего, направленного на осознание специалистом необходимости формирования профессионально-компетентностной культуры и актуализацию его личностного потенциала; технологического, направленного на развитие коммуникативно-технологических умений в структуре педагогической деятельности; конструктивно-креативного, целью которого выступает саморазвитие и самореализация педагога; коррекционно-оптимизирующего, содержанием которого является выработка устойчивых ценностных ориентаций на систематическое саморазвитие и самосовершенствование на основе оптимизации учебно-профессиональной деятельности.

Список использованных источников

- 1.Вьюнова, Н. И. Теоретические основы интеграции и дифференциации психолого-педагогического образования студентов университета: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 19.00.07 / Н.И. Вьюнова. — Москва, 1999. — 40 с.
- 2.Дюшеева, Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя / Н. К. Дюшеева // Педагогическое образование и наука: Научно-методический журнал. — 2008. — №9. — С. 16—33.
- 3.Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—41.
- 4.Качалова, Л. П. Теория и технология интеграции психолого-педагогических знаний в образовательном процессе педвуза: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л. П. Качалова; Ур. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2002. — 42 с.
- 5.Юринова, Е. А. Профессионально-компетентностная культура как характеристика профессионализма педагога / Е. А. Юринова // Студенты педвуза — школе: межвузовский сборник студенческих научных работ / Сост. Л. В. Ведерникова. — Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2005. — С. 14—17.

УДК 378.046.4:005.32

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Горонина Т. П.

БГПУ ИПКиП, Минск

Аннотация: В статье описаны результаты изучения особенностей формирования мотивационной готовности к профессиональной деятельности слушателей переподготовки (обучающихся по специальности «Логопедия»), полученные на основе специального анкетирования. Проанализирована динамика изменений мотивационных компонент в процессе обучения.

Summary: The article describes the results of the study of peculiarities of motivational readiness of retraining course students (on the example of the specialization: Speech and Language Pathologies) to their future professional activities, resumed on the basis of a special questionnaire. The article analyses dynamics of motivational components during the retraining course.

Ключевые слова: слушатели, мотивация, анкетирование.

Key words: auditions, motivation, questioning.

Педагогическая профессия — вид трудовой деятельности человека, владеющего комплексом специальных педагогических знаний и практических навыков, которые приобретены в результате целенаправленной профессиональной подготовки. Говоря о воспитании и обучении как о деятельности, нельзя забывать о важности целеполагания и мотивации как системообразующей характеристики профессиональной педагогической деятельности. Данная категория — явление историческое и динамическое. Она формируется как отражение ситуации социального развития, динамически изменяясь в соответствии с тенденциями развития общества и требованиями, предъявляемыми к его членам.

В ходе организации процесса переподготовки специалистов образования в современных условиях возникает ряд противоречий: между требованиями к качеству подготовки специалиста и уровнем общей подготовки студентов, их мотивации на познавательную и профессиональную деятельность; большим объёмом новой информации, получаемой слушателями, и их недостаточной способностью работать самостоятельно, творчески, что приводит к пассивности, неумению применять на практике полученные знания; между требованиями к технологичному, высокопрофессиональному овладению профессией и недостаточным развитием профессионально-нравственных качеств в личности будущего педагога специального образования.

Разрешение противоречий выступает в качестве внутреннего источника развития и укрепления мотивационной сферы слушателей переподготовки, обеспечивает непрерывный и поступательный процесс развития мотивационного компонента в структуре готовности к профессиональной деятельности.

Как известно, мотивационная сфера неодинакова на разных стадиях профессионального становления. Так, на стадии выбора будущей профессии складываются профессиональные интересы, ожидания. На стадии обучения в процессе переподготовки происходит уточнение профессиональных притязаний, усиливает или, наоборот, ослабляет интерес к избранной профессии. Происходит изменение или корректировка имеющихся мотивов и образуются новые.

С целью изучения различных аспектов учебно-профессиональной направленности нами был проведён сравнительный анализ основных компонентов мотивационной составляющей слушателей переподготовки специальности «Логопедия» первого и второго года обучения. Исследование проводилось на базе Института повышения квалификации и переподготовки Белорусского государственного педагогического университета. В качестве референтной группы выступили слушатели переподготовки специальности «Логопедия». Всего в исследовании особенностей мотивации и изучения динамики формирования мотивов в процессе переподготовки приняло участие 50 человек.

В качестве диагностического инструментария использовалась анкета, разработанная на основе опросника, предложенного к.п.н. Р. Г. Аслаевой, которая была модифицирована для использования для слушателей переподготовки. Испытуемым предлагалось оценить различные аспекты, которые составляют структуру учебно-профессиональной мотивации системой баллов от 1 до 3. В данную структуру

вошли мотивы обучения, связанные с будущей профессиональной деятельностью в целом («Стать высококвалифицированным специалистом», «Иметь постоянную зарплату»), с собственно учебной деятельностью в вузе («Приобрести глубокие и прочные знания», «Не отставать от сокурсников», «Успешно сдавать экзамены»), а также широкие социальные мотивы («Добиться одобрения окружающих», «Получить интеллектуальное удовлетворение»).

При анализе анкет слушателей как первого, так и второго года обучения наибольшим количеством баллов была оценена группа мотивов, относящихся к общепрофессиональным и интеллектуальным умениям: «Стать высококвалифицированным специалистом» 1 курс — 22 чел. (88%), 2 курс — 24 чел. (96%); «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» 1 курс — 16 чел. (64%), 2 курс — 15 чел. (60%). Данные мотивы являются конструктивными и способствуют приобретению таких умений, как умение организовать коррекционно-развивающий процесс, вовлечь в продуктивную деятельность ученика, сформировать у него мотивацию познавательной и иного вида деятельности. Приоритет выбора данной группы мотивов свидетельствует о начале профессионализации личности.

Вторая по значимости для слушателей группа мотивов обусловлена самой учебной деятельностью, увлечённостью её процессом, стремлением к овладению новыми умениями и навыками. «Успешно сдавать экзамены» 1 курс — 16 чел. (64%), 2 курс — 8 чел. (32%); «Быть постоянно готовым к очередным занятиям» 1 курс — 14 чел. (56%), 2 курс — 11 чел. (44%); «Выполнять педагогические требования» 1 курс — 18 чел. (72%), 2 курс — 10 чел. (40%).

Третья группа мотивов связана с широкими эмоциональными мотивами и для слушателей и первого, и второго года обучения является наименее значимыми. «Добиться одобрения окружающих» 1 курс — 2 чел. (8%), 2 курс — 3 (18%); «Получить интеллектуальное удовлетворение» 1 курс — 5 (18%), 2 курс — 4 чел. (16%).

В результате анкетирования были выявлены некоторые различия в направленности мотивации слушателей первого и второго года обучения. Для слушателей первого курса характерна более выраженная ориентация на преподавателя, как на значимое лицо; повышенная тревожность, связанная с необходимостью овладения новыми формами учебной работы, высокой степенью ответственности за результаты своей учебной деятельности. Вместе с тем у слушателей первого года обучения отмечается более выраженная тенденция удовлетворять в работе, прежде всего, свои собственные притязания, преобладание мотивов собственного благополучия, стремление к автономности. У слушателей второго года обучения большую значимость приобретает направленность на взаимные действия, повышается потребность в общении и стремление поддерживать хорошие отношения с сокурсниками. Например, такой мотив, как «Не отставать от сокурсников» не являлся значимым ни для одного слушателя 1 курса, а на втором году обучения на первое место его поставили 6 человек (24%). Стремление избежать осуждения за плохую учебу также имеет тенденцию к росту ко второму году обучения (1 курс — 10 чел. (40%), 2 курс — 16 чел. (64%)), что свидетельствует о коллективистской направленности будущих педагогов-дефектологов.

Повышение уровня сформированности профессиональных умений у слушателей сопровождается ростом самооценки и снижением внешней мотивации «Успешно

сдавать экзамены», «Выполнять педагогические требования». Слушатели второго года обучения начинают осознавать значимость коррекционно-педагогических умений для будущей профессиональной деятельности и необходимость их формирования у себя как будущего педагога специального образования.

Таким образом, проведенный анализ мотивационной направленности и готовности к будущей профессиональной деятельности слушателей разных курсов позволяет получить представление о динамике формирования профессионального сознания, учебной мотивации и личностных качеств. Данные представления позволяют прогнозировать сензитивные периоды в процессе формирования личности будущего учителя-дефектолога и строить процесс профессиональной переподготовки с учетом этих периодов.

Список использованных источников

1. Неделько, Е. Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональной мобильности у студентов вуза: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. Г. Неделько; Троицкий филиал ГОУ ВПО «Челябинск. гос. ун-т». — Магнитогорск, 2007. — 23 с.

2. Аслаева, Р. Г. Подготовка педагогов-дефектологов в педагогическом вузе: реальность и перспективы / Р. Г. Аслаева // Дефектология. — 2010. — № 2. — С. 66—73.

УДК 37.013.43

РОЛЬ ПРЕДМЕТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ДУХОВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Гракова В. В.

ИПКП БГПУ, Минск

Аннотация: В статье утверждается, что предметы художественно-эстетического цикла имеют мощный духовно-развивающий потенциал. Раскрываются механизмы духовного развития личности в процессе художественной деятельности (на примере учебно-музыкальной деятельности). Актуализируется понятие духовной социализации личности, которая лежит в основе общего процесса социализации и выражает его сущностную основу.

Summary: In the article states that the objects of artistic and aesthetic cycle have strong spiritual and developmental potential. The mechanism of the spiritual development of the individual in the process of artistic activity (for example, musical activities) presents. The concept of spiritual socialization of the individual, which is the basis of the general socialization process and expresses its essential foundation actualizes.

Ключевые слова: предметы художественно-эстетического цикла.

Key words: objects of artistic and aesthetic cycle.

Процесс становления и развития личности во многом определяется условиями протекания её социализации. Известно, что социализация как процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений происходит под влиянием многосторонних и часто разнонаправленных, планируемых и непланируемых влияний жизни. Важный, решающий этап социализации человека, опре-

деляющий всё дальнейшее социальное и личностное его развитие, приходится на период школьного обучения. Этот факт налагает на школу большую ответственность не только в вопросе формирования личности как социально успешного человека, но и в развитии общества в целом.

Проблема социального развития учащихся в процессе обучения и воспитания последовательно разрабатывалась отечественными и зарубежными педагогами с середины XX века. Определены педагогические условия обеспечения успешной социализации школьников в процессе обучения и воспитания, предложены необходимые для их реализации эффективные формы и методы педагогического взаимодействия. Отправным пунктом в выборе направлений социализации ребёнка в школе является определение её целей и задач. А. В. Мудрик убедительно доказал, что, ставя перед собой цель гармоничного, целостного развития личности, школа должна обеспечивать решение трёх групп задач: естественно-культурных, социально-культурных и социально-психологических. Социальное воспитание учащихся осуществляется системно и комплексно с учётом возрастных особенностей, но наибольшее влияние школа оказывает на решение *социально-культурных задач*, связанных с формированием у учащихся морально-нравственных, ценностно-смысловых *установок*, с приобретением знаний, умений, которые необходимы человеку для удовлетворения собственных *позитивных потребностей*. Именно этот культурный аспект социализации и составляет суть духовной социализации личности в обществе.

Проблема духовной социализации личности возникла в современной науке как реакция на противоречивое состояние процесса социализации молодого поколения. С одной стороны, человек всё яснее осознаёт, что полнота жизни во многом зависит от эффективности личности, поэтому социализация выдвигается в качестве основы личностного саморазвития. Однако эффективность трактуется, по большому счёту, как экономическая категория, в координатах рационализма и даже гедонизма. Тем самым, игнорируется тот высший смысл, который присущ социальной адаптации — сохранение и развитие личности, воспроизводство человека как духовно-нравственного существа. Важно также и то обстоятельство, что социальная адаптация осуществляется через духовный труд, опыт духовной деятельности, где индивид проявляет собственную субъектную позицию.

Оценивая процессы вхождения человека в социальную среду, современные исследователи проблемы всё настойчивее указывают на сокровенный смысл социализации, её духовную сопричастность человечеству, душе. «Социализация представляет собой процесс освоения и усвоения не просто неких «стандартов» (норм, институций и др.), а присвоение содержания *духовного опыта*, посредством которого люди совершенствуют систему социальных взаимоотношений, формируют и развивают как свою личность, так и само общество» [2].

С целью акцентирования внимания именно на этой *истинно культурной направленности* социализации, исследователи проблемы всё чаще употребляют понятие «духовная социализация личности».

Значимость духовной социализации в процессе обучения определяется её целями: воспроизведение у учащихся высших духовных ценностей, обоснование и распространение соответствующих им нравственных ориентаций, идеалов, общечеловеческих оценок и норм поведения, формирование адекватных, целостных, ин-

тегрированных взглядов на окружающий мир. Основным направлением развития духовной социализации личности в условиях системы образования является акцентуация образования на ценностях духовной культуры, включение учащихся в различные виды духовно-практической деятельности.

Мощным каналом духовного развития личности выступает искусство. К сожалению, приходится констатировать тот факт, что этот канал остается недооценённым и не востребованным современной системой образования. Между тем художественная деятельность является способом и процессом освоения школьниками художественной культуры как части всей духовной культуры общества.

Раскроем механизмы духовного развития личности на примере её взаимодействия с музыкальным искусством.

Музыка — носитель духовных ценностей, языка духовного общения — оказывает непосредственное воздействие на духовную сферу человека — его переживания, мысли, потребности, ценностные ориентации, идеалы. Условием осуществления полноценного воздействия музыки на духовный мир растущей личности является специально организованный процесс музыкального воспитания, ведущими структурными компонентами которого выступают урочные и внеурочные занятия музыкой.

Процесс формирования духовной культуры личности начинается с конкретизации самой цели. Духовная культура как целостная характеристика личности определяет характер её ценностных ориентаций в сфере музыкальной культуры и музыкальной деятельности; реализуется в эмоциональной отзывчивости на музыку, уровень её исполнения; проявляется в осознании музыкальной деятельности как источника духовного взросления, развития личности, а также во владении умением организовывать взаимодействие в поле музыкальной культуры с произведениями искусства и субъектами музыкальной деятельности.

В основе музыкальной деятельности лежат многообразные потребности личности, которые по мере её развития развиваются и совершенствуются. Процесс «встречи» с духовной ценностью всегда сопровождается определенными переживаниями (заинтересованностью, безразличием, восторженностью и т. д.), которые могут, при неоднократном повторении в аналогичной ситуации, закрепляться как эмоционально-ценностное отношение к данному явлению культуры.

Положительное эмоциональное отношение, если оно согласовано с направленностью личности, её способностями и возможностями, стимулирует человека к повторному и неоднократному обращению к привлекательному явлению. Таким образом, духовная ценность превращается в мотив практического поведения, становится средством реализации духовной потребности. Другими словами, объективная духовная ценность присваивается как ценностная ориентация личности.

Таким образом, процесс формирования духовной культуры личности предполагает активизацию таких её характеристик, как: знания, эмоции, ценностные ориентации, потребности и мотивы, творческая активность.

Потребность в общении с музыкальным искусством, на формирование которой направлено музыкальное воспитание, является духовной, поскольку сопряжена с выражением стремления ученика к познанию духовного мира человечества, отражённого в музыкальном произведении; удовлетворением стремления школьников

к общению с миром сверхличностной, идеальной реальности. Данная потребность наряду с потребностью в художественно-творческом самовыражении средствами музыкальной деятельности рассматривается нами как важнейшая в духовном становлении личности.

Итак, роль предметов художественно-эстетического цикла в духовном становлении растущей личности сложно переоценить. Предметы искусства обладают возможностью не только влиять на процесс развития и формирования творческой личности, но способны оказывать развивающее позитивное воздействие на весь процесс обучения в целом. Они помогают решить одновременно и одну из основных задач школы — формирование у учащихся процесса творческого познания, и одну из основных задач жизни — формирование эмоциональных критериев личности как стимула действий, т. е. ощущения смысла жизни. А это и есть результат духовной социализации личности.

Список использованных источников

1. Гракова, В. В. Духовное развитие средствами музыкального воспитания // Духовность человека: опыт и пути развития: монография / Н. В. Михалкович. — Гродно, ГрГУ, 2013. — С. 248—279.
2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластёнина. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 200 с.
3. Матвеева, А. И. Путь духовной социализации: от цивилизации к культуре // [Электронный ресурс] Теория и практика общественного развития. — 2011. — №8. — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/>. — Дата доступа: 26.07.2015.

УДК3 7.018.46:37.011.33

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА»)

Гулецкая С. М.
БГПУ, Минск

Аннотация: Статья посвящена реализации принципов контекстного обучения как важного составляющего компонента системы дополнительного образования взрослых.

Summary: The article is devoted to the implementation of the principles of contextual learning, as an important component part of the system of supplementary education of adults.

Ключевые слова: дополнительное образование взрослых, контекстное обучение.

Key words: additional education of adults, adult education context.

На современном этапе экономического и общественного развития образование является одним из главных приоритетов государственной политики. При этом главный упор делается на постоянное повышение его качества, приведение в соответствие с проводимыми в стране преобразованиями. В широком плане понятие образования является исторически изменяющимся, что влечёт за собой изменение его

целей, функций, состава, появления новых образовательных структур и соответствующих социальных институтов, в том числе и системы дополнительного образования взрослых, включающей повышение квалификации и переподготовку кадров [3, с. 43].

Понятие *образование взрослых* охватывает собой весь комплекс непрерывных процессов обучения — формальные и неформальные формы и виды, с помощью которых взрослые люди развивают свои способности, обогащаются знаниями, совершенствуют профессиональные квалификации или же применяют их в новом направлении.

Сегодня для многих преподавателей гуманитарных дисциплин, ведущих занятия со взрослыми, не секрет, что не все методы и формы занятий со слушателями курсов повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров хороши. Объект обучения — взрослые люди, и они имеют профессиональный опыт, социальный статус, сложившиеся профессиональные предпочтения, но вместе с этим, они утратили в какой-то мере навыки обучения. Многие преподаватели, да и слушатели, считают, что с возрастом способность к обучению ослабевает. Однако результаты научных исследований свидетельствуют о том, что уровень функционального развития интеллекта остаётся достаточно высоким на всех этапах возрастной эволюции человека, что позволяет говорить о высоком потенциале обучаемости взрослого [4, с.254]. Психологические и интеллектуальные возможности человека достигают пика к периоду его зрелости, и уровень развития не снижается в последующие периоды жизни. Однако психологические особенности взрослых требуют специфических форм и методов, нетрадиционных подходов к профессиональному обучению.

Перестройка системы образования предъявляет новые требования к личности педагога, методам и технологии преподавания. Формируется новая ситуация взаимодействия преподавателя и аудитории во всех видах учебно-познавательной деятельности, прежде всего, в лекционной. Педагог во все времена был человеком не только передающим информацию, но и воздействующим на людей содержанием и силой своего слова.

Во время чтения лекций преподаватель постоянно должен помнить о том, что слушатели хотят не только усвоить содержание учебного материала по дисциплине, понять теоретические выкладки, закономерности и механизмы происходящих процессов и явлений, но и ожидают проявления личного мнения преподавателя по тем или иным проблемным вопросам. Следует учитывать и то обстоятельство, что взрослые более заинтересованы в конкретном решении практических проблем, нежели в получении общетеоретической информации. Если они понимают, что цели и содержание дисциплины соответствуют их потребностям, то они полностью принимают ответственность за обучение на себя.

Лекции в традиционном понимании — это последовательное изложение содержания курса, что, как правило, уже сделано в хороших учебниках. Преподаватель в роли лектора может дать лишь авторскую интерпретацию учебника. Этот способ известен всем взрослым обучаемым, когда-либо получавшим высшее образование. Подобная форма занятий вызывает явное утомление слушателей и снижает интерес к обучению.

В связи с этим возникла насущная потребность в разработке и использовании в учебном процессе новых форм и методов активного **контекстного обучения** (анализ конкретных ситуаций, игровое проектирование, мозговая атака, разыгрывание ролей, учебно-деловые игры и др.) и в совершенствовании, активизации, видоизменении традиционных форм лекций. Таким образом, в условиях развивающегося содержания обучения и образования форма проведения лекций не может оставаться традиционной, неизменной.

Контекстное обучение — форма активного обучения, ориентированная на профессиональную подготовку слушателей и реализуемая посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности [1, с.78].

В основе *нетрадиционных форм лекций* лежат следующие принципы контекстного обучения: *Принцип проблемности*. Этот принцип предполагает представление учебного материала в виде проблемных ситуаций и вовлечение слушателей в совместный анализ и поиск решений. Проблемное содержание лекции должно передаваться в проблемной форме. *Принцип игровой деятельности*. Для активизации слушателей целесообразно использовать игровую деятельность с помощью игровых процедур: разыгрывание ролей, мозговой атаки, блиц-игры и т. д. Применение их в начале лекции способствует снятию эмоционального напряжения, созданию творческой атмосферы и формированию познавательной мотивации. *Принцип диалогического общения*. Активизация лекции предполагает использование определённых методических приёмов включения слушателей в диалогическое общение, протекающее в виде внешнего и внутреннего диалога. *Принцип совместной коллективной деятельности*. Проведение небольших дискуссий по ходу лекции при анализе и решении проблемных ситуаций позволяет создать активную, творческую и эмоционально положительную атмосферу. При этом создаются условия возникновения самоорганизации коллективной деятельности слушателей. *Принцип двуплановости*. Двуплановость проявляется при внедрении в лекцию игровых элементов. В этом случае осуществляется два плана: первый план — условный, игровой; второй план — реальный, направленный на формирование и развитие умений и навыков по специальности.

Проблемная лекция. Суть проблемной лекции заключается в том, что преподаватель в начале и по ходу изложения учебного материала создаёт проблемные ситуации и вовлекает слушателей в их анализ. Разрешая противоречия, заложенные в проблемных ситуациях, обучаемые самостоятельно могут прийти к тем выводам, которые преподаватель должен сообщить в качестве новых знаний. При этом преподаватель, используя определенные методические приёмы включения слушателей в общение, как бы вынуждает, «подталкивает» их к поиску правильного решения проблемы. На проблемной лекции слушатель находится в социально активной позиции, особенно когда она идёт в форме живого диалога. Он высказывает свою позицию, задаёт вопросы, находит ответы и представляет их на суд всей аудитории. Когда аудитория привыкает работать в диалогических позициях, усилия педагога окупаются сторицей — начинается совместное творчество. Если традиционная лекция не позволяет установить сразу наличие обратной связи между аудиторией

и педагогом, то диалогические формы взаимодействия со слушателями позволяют контролировать такую связь.

В отличие от содержания информационной лекции, которое вносится преподавателем как с самого начала известный, подлежащий запоминанию материал, на проблемной лекции новое знание вводится как неизвестное для обучаемых. Включение мышления обучаемых осуществляется преподавателем с помощью создания проблемной ситуации, ещё до того, как они получают всю необходимую информацию, составляющую для них новое знание. В традиционном обучении поступают наоборот: вначале дают знания, способ или алгоритм решения, а затем примеры, на которых можно поупражняться в применении этого способа. Средством управления мышлением обучаемых на учебно-проблемной диалогической лекции является система заранее подготовленных преподавателем проблемных и информационных вопросов.

Лекция с запланированными ошибками (лекция-провокация). На такой лекции особое место занимает умение слушателей оперативно анализировать информацию, ориентироваться в ней и оценивать её.

После объявления темы лекции неожиданно для слушателей преподаватель сообщает, что в ней будет сделано определенное количество ошибок различного типа: содержательные, методические, поведенческие и т. д. При этом преподаватель должен иметь перечень этих ошибок на бумаге, который он по просьбе слушателей обязан предъявить в конце лекции. Только в этом случае обеспечивается полное доверие аудитории к преподавателю. Лекцию-провокацию лучше всего проводить в аудитории с одинаковым уровнем подготовки слушателей по изучаемой теме. Среднее количество ошибок на 1,5 часа лекции — 7-9. Слушатели в конце лекции должны назвать ошибки, вместе с преподавателем или самостоятельно дать правильные версии решения проблем. Для этого преподаватель оставляет 10—15 минут (время зависит от общей продолжительности лекции и сложности темы). Исходная ситуация создаёт условия, как бы вынуждающие слушателей к активности: надо не просто воспринимать информацию, чтобы запомнить, а воспринимать, чтобы проанализировать и оценить. Поведение слушателей характеризуется двуплановостью: с одной стороны, восприятие и осмысление учебной информации, а с другой — своеобразная «игра» с преподавателем.

Подобная лекция выполняет не только стимулирующие, но и контрольные функции, поскольку позволяет преподавателю оценить качество освоения предшествующего материала, а слушателям — проверить себя и продемонстрировать своё знание дисциплины, умение ориентироваться в содержании. Такую лекцию целесообразно проводить как итоговое занятие по теме или разделу после формирования у слушателей базовых знаний и умений.

Лекция с заранее запланированными ошибками позволяет развить у слушателей умение оперативно анализировать профессиональные ситуации, выступать в роли экспертов, оппонентов, рецензентов, выделять неверную и неточную информацию.

Лекция-визуализация. Её применение связано, с одной стороны, с реализацией принципа проблемности, а с другой — с развитием принципа наглядности. В лекции-визуализации передача аудиоинформации сопровождается показом различных рисунков, структурно-логических схем, опорных конспектов, диаграмм, педагоги-

ческого гротеска с помощью ТСО. Такая наглядность компенсирует недостаточную зрелищность учебного процесса. Основной акцент в этой лекции делается на более активном включении в процесс мышления зрительных образов, то есть развития визуального мышления. Опора на визуальное мышление может существенно повысить эффективность предъявления, восприятия, понимания и усвоения информации, её превращения в знания.

Подобная лекция создает своеобразную опору для мышления, развивает навыки наглядного моделирования, что является способом повышения не только интеллектуального, но и профессионального потенциала обучаемых.

Лекция «пресс-конференция». Преподаватель просит слушателей письменно в течение 2-3 минут задать ему интересующий каждого из них вопрос по объявленной теме лекции. Далее преподаватель в течение 3—5 минут систематизирует эти вопросы по их содержанию и начинает читать лекцию.

Слушатели могут задать провокационные вопросы. Подобная лекция носит характер «блиц-игры», в которой слушатели играют роль участников пресс-конференции, а преподаватель исполняет роль ведущего пресс-конференции, демонстрируя способы организации подобного мероприятия.

Основными задачами преподавателя являются обязательный ответ на любой вопрос и оценка типов вопросов в зависимости от их содержания.

Лекция-диалог. Содержание подаётся через серию вопросов, на которые слушатель должен отвечать непосредственно в ходе лекции. К этому типу примыкает лекция с применением техники обратной связи, а также программированная лекция-консультация.

Список использованных источников

1. Вербицкий, А. А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения / И. С. Ладенко // Новосибирск: Наука. — 2009. — С. 78—99.
2. Мухина, А. Я. Речедвигательная ритмика / А. Я. Мухина // М.: Редакционно-издательский центр. — 2008. — С. 89—116.
3. Невдах, С. И. Генезис системы дополнительного образования взрослых по подготовке педагогических кадров / С. И. Невдах // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. педагогические науки. — 2011. — № 15. — С. 43—48.
4. Семенюк, Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для вузов / Д. И. Фельдштейн // М.: Институт практической психологии. — 1996. — 306 с.

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СЛУШАТЕЛЕЙ
ПО МЕТОДИКАМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Дубинина Д. Н.**
БГПУ, Минск

Аннотация: В статье рассматриваются основные направления организации самостоятельной работы по методикам дошкольного образования в условиях переподготовки кадров по специальности «Дошкольное образование». Отмечается, что в практике работы учреждений высшего образования самообразование выступает как целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; как одно из средств самовоспитания; как обязательный компонент современного профессионального обучения.

Summary: The article examines the main directions of the organization of independent work of preschool education. It is noted that in the practice of the institutions of higher education self-study serves as a purposeful cognitive activity, the personality-driven; as a means of self-education; as an indispensable component of modern training.

Ключевые слова: самостоятельная деятельность, методики дошкольного образования, слушатели, переподготовка кадров.

Key words: self-employment, preschool education, students, staff retraining.

Условия современного информационного общества требуют изменения организации образовательного процесса в учреждениях высшего образования. Центр тяжести в обучении перемещается с преподавания на самообразование.

В практике работы учреждений высшего образования самообразование выступает как целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; как одно из средств самовоспитания; как обязательный компонент современного профессионального обучения.

Проблеме организации самостоятельной работы в учреждении высшего образования посвящено большое количество различного рода исследований (Г. М. Гапонов, Е. Я. Голант, Б. П. Есипов, Н. Г. Дайри, И. Я. Лернер, П. И. Пидкасистый, Р. П. Мильруд, А. А. Миролубов, С. Ф. Шатилов и др.). В них подробно рассматривается значение самостоятельной работы в процессе обучения, намечаются подходы классификации видов самостоятельной работы, разрабатываются пути и средства развития активности и самостоятельности студентов.

Анализ результатов многих исследований (Г. М. Гапонов, Г. Н. Сериков) показывает, что значительная часть студентов испытывает затруднения в организации самостоятельной работы. Так, по обобщенным данным известного белорусского психолога Л. А. Кандыбовича, 65,8% студентов вообще не умеют распределять свое время, а 45,5% опрошенных признают, что им не хватает умений правильной организации самостоятельной работы.

Вместе с тем необходимо отметить, что ещё К. Д. Ушинский считал самостоятельную деятельность студентов, выполнение ими самостоятельных работ «единственно прочным основанием всякого плодovitого учения».

В настоящее время организация самостоятельной работы студентов в учреждении высшего образования осуществляется на основе компетентностного подхода, который предоставляет возможности личностного включения студента в освоение профессиональной деятельности и направлен на формирование у него таких профессионально значимых качеств, как интеллектуальность, ответственность, креативность, коммуникативность, способность к самообразованию.

Особую роль играет самостоятельная работа при переподготовке кадров, в нашем случае, при переподготовке кадров по специальности «Дошкольное образование». В новой образовательной парадигме слушатель становится активным субъектом познания, умеющим грамотно сформулировать проблему, проанализировать возможные пути её решения. Кроме того, учитывая специфику переподготовки, большая часть материала изучается слушателями самостоятельно, во внеаудиторное время. В этом случае самостоятельная работа по учебной дисциплине становится основополагающей.

Оптимизация процесса самостоятельной работы слушателей на основе компетентностного подхода требует создания целого комплекса педагогических условий, к которым, в первую очередь, исследователи относят: обеспечение мотивационно-ценностного отношения слушателей к самостоятельной работе посредством развития их внутренней, внешней и процессуальной мотивации; проектирование учебных дисциплин как системы профессионально ориентированных задач, решение которых позволяет осуществить планомерный переход к профессиональной деятельности будущего специалиста; методическое оснащение самоорганизации учебной деятельности слушателей с использованием возможностей информационных технологий; подготовку системы разноуровневых модульных заданий, от репродуктивных до творческих, индивидуализацию заданий для самостоятельной работы с учетом возможностей и способностей слушателей; обеспечение контроля самостоятельной работы на основе мониторинга процесса профессионального становления будущего специалиста.

Самым сильным мотивирующим фактором самообразования слушателей является их переподготовка в русле дальнейшей новой эффективной профессиональной деятельности.

Отметим, что методики дошкольного образования в большей степени, нежели другие учебные дисциплины, составляют основу профессионально-образовательной программы подготовки специалиста дошкольного профиля. Они определяют содержание, формы, методы и средства воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста от рождения до перехода в школу в рамках основных образовательных областей учебной программы дошкольного образования.

Самостоятельная работа слушателей по методикам дошкольного образования предполагает целенаправленную совокупность их субъектных действий на основе использования средств сопровождения образовательного процесса.

Технологическая карта сопровождения самостоятельной работы включает такие структурные компоненты, как: определение компетенций, входящих в содержание каждой учебной дисциплины; определение вида и формы самостоятельной работы слушателей для каждого раздела изучаемой учебной дисциплины; тематику и гра-

фик периодических консультаций по организации самостоятельной работы слушателей; формы контроля выполнения самостоятельной работы слушателями.

Основными задачами самостоятельной работы слушателей выступают: внеаудиторное самостоятельное изучение темы посредством воспроизводящей и исследовательской деятельности; подбор и анализ информации по заранее определённым преподавателем темам; подготовка учебных и творческих заданий, направленных на приобретение дополнительных знаний, углубление и активизацию изучаемого программного материала.

Оптимизации организации самостоятельной работы слушателей по методикам дошкольного образования способствуют методические рекомендации по её выполнению, разработанные преподавателем: тема самостоятельной познавательной деятельности, цель самостоятельной работы, содержание самостоятельной работы, указания по конструированию и выполнению заданий, форма контроля. В информационной части учебной программы, конкретной изучаемой методики дошкольного образования, указываются типы самостоятельной работы студентов и конкретные виды разноуровневых, индивидуализированных учебных заданий. На выполнение задания по конкретной теме отводится определённое количество учебных часов в соответствии с нормой расчёта часов по учебному плану.

При планировании преподавателем самостоятельной деятельности слушателей в рамках учебной программы по конкретной методике дошкольного образования основаниями для отбора цели самостоятельной работы являются цели профессиональной подготовки будущих специалистов, определённые Государственным образовательным стандартом, и их конкретизация по каждой отдельной методике дошкольного образования.

Содержание самостоятельной работы представлено опорными схемами тем для самостоятельного изучения по конкретной методике. Эти опорные схемы представляют собой алгоритм самостоятельной деятельности. Они содержат перечисление основных понятий, определений, положений; ссылки на информационные источники. Основаниями для отбора содержания самостоятельной работы в рамках учебной программы выступают Государственный образовательный стандарт, источники самообразования, индивидуально-психологические особенности студентов.

Конструирование заданий для самостоятельной работы осуществляется в соответствии с целями и содержанием программы по каждой методике и обусловлено различными видами и уровнями познавательной деятельности слушателей.

Для овладения знаниями слушателям предлагается: изучение и анализ текста (учебника, первоисточника, дополнительной литературы); составление плана текста; графическое изображение структуры текста; выписки из текста; работа со словарём и справочниками; ознакомление с нормативными документами; учебно-исследовательская работа, использование аудио- и видеозаписей, компьютерной техники и Интернета и др.

Для закрепления и систематизации знаний: составление таблиц для систематизации учебного материала; изучение и анализ нормативных документов; аналитическая обработка текста (аннотирование, рецензирование, реферирование, контент-анализ и др.); ответы на контрольные вопросы и выполнение заданий; под-

готовка рефератов, докладов; составление библиографии, тематических кроссвордов; тестирование и др.

Для формирования умений: решение задач и упражнений по образцу; решение вариативных задач и упражнений, решение ситуационных профессиональных задач, подготовка к деловым играм; проектирование и моделирование разных видов и компонентов профессиональной деятельности; подготовка курсовых и дипломных работ (проектов); рефлексивный анализ профессиональных умений с использованием аудио- и видеотехники и др.

Формирование и развитие учебно-познавательной самостоятельности слушателей факультета переподготовки является одной из приоритетных задач на всём протяжении целенаправленного образовательного процесса. Это связано с тем, что современным стандартом в области подготовки специалистов дошкольного профиля особое внимание уделяется необходимости становления личности выпускника, готовой к профессиональному самосовершенствованию, к саморазвитию, к креативной самостоятельности в образовательной деятельности.

Список использованных источников

1. Захарова, Е. В. Сущность самостоятельной работы студентов в контексте современной системы образования / Е. В. Захарова // Вопросы гуманитарных наук. — 2006. — № 4 (25). — С. 297—300.
2. Трущенко, Е. Н. Самостоятельная работа студентов как составляющая процесса формирования профессиональной компетентности будущего специалиста в вузе / Е. Н. Трущенко // Инновационный подход к развитию образовательных систем: сб. материалов науч.-методич. семинара. — М.: Изд. АСОУ, 2006. — 64 с. Библиогр.: с.63. (4 п.л.).

УДК 004.42(07)

ИЗУЧЕНИЕ ПРОГРАММИРОВАНИЯ ПРИ ПЕРЕПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ВЕБ-ДИЗАЙНУ И КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКЕ

Заборовский Г. А.
БГПУ, Минск

Аннотация: Рассматриваются особенности изучения программирования при переподготовке специалистов по веб-дизайну и компьютерной графике.

Summary: The features of programming studies at retraining of specialists on a web-design and computer graphics are examined.

Ключевые слова: компьютер, программирование, веб-дизайн.

Key words: computer, programming, web-design.

Проблемы выбора базового языка, адекватного учебного материала и эффективных методов его изучения при переподготовке ИТ-специалистов весьма актуальны в связи с появлением новых языков и систем программирования, сменой парадигм и технологий, необходимостью программирования новых устройств и систем (мобильных, телекоммуникационных). Выбор единственного учебного языка программирования, как наилучшего для решения всё расширяющегося круга задач веб-конструирования, невозможен. На это указывают и результаты многочисленных веб-рейтингов. Так, в первую десятку наиболее популярных в октябре 2015 г. языков

программирования в порядке убывания рейтинга ТЮВЕ вошли: Java, C, C++, C#, Python, PHP, Visual Basic.NET, JavaScript, Perl, Ruby, причем семь из них активно используются в веб-программировании [1].

Выбираемый в качестве базового при обучении программированию, язык должен отвечать целому ряду дидактических, эргономических, психолого-педагогических требований. При подготовке ИТ-специалистов принято руководствоваться рекомендациями международных образовательных стандартов, в частности, Computer Science Curricula 2013 [2]. При переподготовке специалистов немаловажную роль играет первое образование. Как показывает практика, у большинства слушателей специальности «Веб-дизайн и компьютерная графика» преобладает гуманитарное (художественное, филологическое) и психолого-педагогическое образование. Приоритетами в выборе языков и методов их изучения в этом случае (наряду с востребованностью для веб-программирования) следует считать простоту в сочетании с алгоритмической строгостью, достаточные вычислительные возможности, развитую графику с элементами мультимедиа, возможность реализации удобного интерфейса пользователя, наконец, относительную легкость изучения, а также возможность использования основных понятий, алгоритмических конструкций и приемов базового языка в других веб-технологиях.

Для специальности «Веб-дизайн и компьютерная графика» в качестве базового логично выбрать язык Java или C#, что позволит в дальнейшем успешно освоить другие применяемые в веб-конструировании языки, например, JavaScript и PHP. Однако начинать обучение данного контингента слушателей программированию с наиболее популярного сегодня в веб-разработках языка Java затруднительно. Как показал наш опыт, использование без начальной языковой подготовки в рамках дисциплины «Разработка Web-приложений» языка Java для программирования Java-апплетов выявило значительные трудности слушателей и продемонстрировало неэффективность такого подхода. При этом некоторому уменьшению трудностей способствовало использование в курсе «Анимационная графика» (раздел «Программируемая анимация») элементов скриптового языка ActionScript, имеющего много общего с JavaScript. Его полезно и дальше использовать в качестве пропедевтики других скриптовых C-подобных языков веб-конструирования.

На основе компетентностного подхода нами был проведен сравнительный анализ использования основных понятий и алгоритмических конструкций в пяти базовых дисциплинах данной специальности: «Анимационная графика», «Проектирование динамических страниц», «Серверные технологии разработки Web-сайтов», «Разработка Web-приложений», «Управление Web-проектами». Параллельно было проведено сравнение возможностей языков Java, C#, JavaScript, PHP для формирования необходимых профессиональных компетенций специалистов по веб-дизайну и компьютерной графике. В результате в качестве базового языка был выбран C#. Это относительно молодой язык, созданный на основе C++ и Java, вобравший все их достоинства и возможности для веб-конструирования, но более простой для изучения. Использование современной визуальной среды разработки MS Visual Studio позволяет сформировать основы программирования у данного контингента слушателей, показать развитие систем и технологий программирования и в дальнейшем менее болезненно переходить к современным технологиям веб-разработки.

В соответствии с типовым учебным планом переподготовки в рамках компонента учреждения образования с 2014 г. внедрена дисциплина «Основы визуального программирования». Разработана учебная программа. Подготовлены учебно-методические материалы для сопровождения занятий.

Изучение объектно-ориентированного программирования (ООП) при переподготовке специалистов с первым гуманитарным образованием в условиях ограниченного времени (на весь курс отводится 30 часов аудиторных занятий) требует тщательного отбора материала и применения эффективных образовательных технологий.

Рассмотрим некоторые особенности структуры и содержания учебного материала. Содержание первого раздела «Платформа .Net Framework. Основы языка C#» достаточно традиционно и на практике реализуется при разработке консольных приложений. Особенность изучения второго раздела «Основы объектно-ориентированного программирования» — знакомство с элементами унифицированного языка моделирования UML и использование визуального конструктора классов (Class Designer). Причём, в первых лабораторных работах этого раздела предлагается сначала набирать программный код, а потом визуализировать диаграммы классов. В последующих работах (Наследование; Абстрактные классы; Интерфейсы) сначала рисуются диаграммы классов и устанавливаются связи, а затем в сгенерированные шаблоны добавляется код. Третий раздел посвящён созданию Windows-приложений с графическим интерфейсом и завершается рассмотрением перспектив развития технологий программирования и обсуждением возможностей практического использования среды MS Visual Studio для разработки веб-приложений.

Рассмотрим некоторые особенности организации учебного процесса и методические приёмы, направленные, прежде всего, на активизацию самостоятельной работы слушателей. Курс имеет модульную структуру. Учебный модуль включает лекции, сопровождаемые демонстрацией примеров непосредственно в изучаемой среде программирования и практические занятия, проводимые в форме лабораторных работ. Неотъемлемым компонентом модуля является электронный комплекс учебно-методических материалов: опорный конспект лекций, содержащий краткое изложение теоретического материала в форме определений, таблиц, формул, подробные пошаговые инструкции к лабораторным работам, которые содержат типовые упражнения и примеры их выполнения, а также разноуровневые задания для самостоятельной работы. Такие материалы, как показывает практика, помогают эффективно управлять самостоятельной работой (как в аудитории, так и вне её), обеспечивая усвоение знаний и умений в основном на репродуктивном уровне. Для реализации продуктивных уровней используются элементы метода проектов. При этом предлагаются задания (проекты), которые обобщают и развивают несколько тем модуля или даже нескольких модулей и требуют проработки дополнительного материала.

Важным условием мотивации самостоятельного изучения материала и его актуализации является учёт профессиональных интересов обучаемых, понимание ими возможностей практического использования изучаемых понятий и приёмов программирования, а также перспектив развития веб-технологий, что реализуется через активизацию межпредметных связей в системе дисциплин специальности. С этой

целью на всех занятиях приводятся примеры использования изучаемых понятий и приёмов в других специальных дисциплинах, а также в разрабатываемых слушателями веб-проектах.

Неотъемлемым компонентом обучения программированию является формирование навыков самообучения путём использования дидактических возможностей самой среды программирования (механизм автозавершения, подсказки, справки, инструменты отладки и др.). При формировании основных понятий ООП весьма эффективно использование визуального конструктора классов. На начальном этапе целесообразно потренироваться создавать простейшие классы, экземпляры и методы путём традиционного введения кода. При этом конструктор используется лишь для визуализации созданных элементов. Дидактические возможности конструктора начинают проявляться при формировании понятия инкапсуляция (создание полей и свойств), а наиболее эффективны при изучении наследования и полиморфизма (создание абстрактных классов и методов, переопределение методов, интерфейсы). Заметим, что знакомство с элементами UML полезно также при построении информационных моделей сайтов и даже при визуальном проектировании баз данных.

Рассмотренные подходы апробированы нами в 2014 и 2015 гг. Выполнение лабораторных работ и результаты зачёта в двух группах показали достаточный для данной категории слушателей уровень сформированности определённых программой компетенций, что будет способствовать успешному усвоению дисциплин специальности. Исследования полезности и эффективности этого курса планируется продолжить путём сравнения практического использования сформированных в нём понятий, алгоритмических конструкций и приёмов в последующих специальных дисциплинах, прежде всего, «Разработка Web-приложений». Ещё раз подчеркнём, что положительного эффекта можно добиться лишь при комплексном использовании совокупности образовательных технологий и при условии достаточной мотивации обучаемых.

В заключение следует отметить, что быстрое развитие веб-технологий и расширение сферы их применения требует постоянной корректировки не только изучаемого материала и методов его изучения, но и выбора базового языка программирования. Так, в последнее время всё большую популярность приобретает язык программирования Python (в октябре 2015 г. вышел на пятое место в рейтинге TIOBE), который используется для различных целей (от финансовых расчётов и экономических моделей до веб-программирования и разработки игр) и отвечает перечисленным выше дидактическим требованиям. Он выбран в качестве базового языка программирования в ряде ведущих университетов США [3]. Представляется перспективным изучение возможностей использования этого языка при обучении программированию специалистов по веб-дизайну и компьютерной графике.

Список использованных источников

1. TIOBE Programming Community Index October 2015. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.tiobe.com/index.php/content/paperinfo/tpci/index.html>.
2. Computer Science Curricula 2013. Final Report. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ai.stanford.edu/users/sahami/CS2013/>.

3. Philip Guo. Python is Now the Most Popular Introductory Teaching Language at Top US Universities. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://cacm.acm.org/blogs/blog-cacm/176450-python-is-now-the-most-popular-introductory-teaching-language-at-top-us-universities/>.

УДК 37.018.48:376

ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Захарова Ю. В.

БГПУ, Минск

Аннотация: В данной статье поднимаются проблемы, связанные с переподготовкой педагогических работников в системе дополнительного образования в условиях инклюзивного образования. Представлены данные об уровне профессиональной подготовки слушателей первого года обучения.

Summary: In this article raised issues related to the retraining of teachers in the system of supplementary education in inclusive education. The data about the level of the students training at the first year of study.

Ключевые слова: инклюзивное образование, система дополнительного образования взрослых, содержание подготовки педагогических работников.

Key words: Inclusive education system of additional education of adults, the content of training of teachers.

Проведение в жизнь идеи инклюзии, изменение образовательной практики в соответствии с её принципами, которые ориентируют на гуманистический характер образования, — задача, сложная для всех, кто включён в эту сферу. Идея включения, требует от всех участников образовательного процесса «не только «включить», но и «включиться» в процесс взаимодействия с другими, научиться быть открытыми для общения, видеть необходимость своих изменений, уметь принять особенности и отличия других людей» [1, с. 6].

Проблема подготовки педагогических работников к работе в условиях интегрированного обучения и воспитания, а в свете последних событий и инклюзивного образования, не нова. Исследования показывают, что будущие педагоги имеют недостаточную подготовку к работе с детьми с особенностями психофизического развития и их семьями (непонимание сути инклюзивного образования, слабое осознание личной воспитательной роли в обучении детей с особыми образовательными потребностями, низкая диагностическая культура, устаревшие психолого-педагогические методики и др.). Перечисленные проблемы обуславливают использование нового подхода к профессиональной подготовке педагогических работников, ориентированной на совершенствование теоретической и практико-ориентированной направленности курса педагогики и педагогической практики в классическом университете. Важно создать условия не только для усвоения педагогического знания, но и содействовать формированию у будущего специалиста гуманистической жизненной позиции, определяющей профессиональную ориентацию, тип поведения и деятельности [5].

Данное утверждение в полной мере относится и к системе переподготовки как самостоятельного вида дополнительного образования взрослых. Принятие Концепции инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь обусловило переосмысление содержания переподготовки педагогических работников. Согласно принятому нормативному документу, система дополнительного образования взрослых направлена на «подготовку кадров нового типа, ориентированных на широкое понимание инклюзии, владеющих компетенцией обеспечения комплексного сопровождения всех обучающихся, в том числе с особенностями психофизического развития» и «специальной подготовки педагогических работников, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в условиях инклюзивного образования» [4, с. 14].

На факультете переподготовки ежегодно осуществляется набор слушателей на специальность «Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании» (с присвоением квалификации учитель-дефектолог). Но функции и обязанности учителя-дефектолога в учреждениях дошкольного образования отличаются от обязанностей воспитателя. Учитель-дефектолог выявляет детей с нарушениями в развитии, проводит их углублённое обследование с целью определения структурно-функционального нарушения, осуществляет работу, направленную на максимальную коррекцию отклонений в развитии детей, обеспечивает адекватное коррекционно-компенсаторное воздействие на развитие детей с особенностями психофизического развития. Рекомендует оптимальные условия обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития, создает банк данных, прослеживает динамику развития каждого ребенка. Воспитатель учреждения дошкольного образования планирует, организует и проводит образовательный процесс и оздоровительную работу по обеспечению полноценного физического и психического развития детей дошкольного возраста на основе изучения их индивидуальных особенностей, интересов и способностей. Содействует социализации воспитанников в обществе.

На наш взгляд, изменения, которые происходят в современной системе образования, принятие Концепции инклюзивного образования обуславливают перемены в профессиональной подготовке тех педагогов, которые уже работают в учреждениях дошкольного образования, но не имеют специального педагогического образования. В условиях инклюзивного образования подготовка слушателей специальности «Дошкольное образование» системы переподготовки должна обогатиться коррекционной составляющей. В её содержание необходимо ввести не только знакомство с дошкольной педагогикой и детской психологией, но и основы коррекционной педагогики, и специальной психологии, методику коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции, специальные методики воспитания и обучения воспитанников с особыми образовательными потребностями. Необходимо подготовить педагогов (воспитателей), на данный момент работающих в учреждениях дошкольного образования, к использованию в своей профессиональной деятельности коррекционно-педагогических приёмов и способов работы с детьми с сенсорными, двигательными, интеллектуальными и другими нарушениями.

Успешность выполнения поставленных задач удовлетворения запросов государства и общества зависит, в том числе и от того, насколько высок уровень профессионализма работающих или будущих педагогических работников. De facto, на переподготовку приходят слушатели с высшим образованием (гуманитарным), но с разным опытом работы в учреждениях дошкольного образования или вовсе без него, с квалификационной категорией и без аттестации. И, естественно, перед преподавателями возникают несколько задач. Во-первых, узнать на каком уровне подготовки находятся слушатели и, во-вторых, получить информацию о необходимости внесения корректировки в содержание учебного курса. Для разрешения этих и других вопросов используются технологии мониторинга качества подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых в начале и в конце обучения [3]. Представим это на примере.

Данное исследование начато в 2014 году. В нём приняли участие слушатели первого года обучения — 58 педагогов учреждений дошкольного образования республики. Охарактеризуем группу респондентов. Большинство из них (81 %) — представители учреждений дошкольного образования столичного региона. Педагогический стаж работы до 2 лет имеют 13 человек (22,4 % из числа опрошенных), от 3 до 5 лет — 16 человек (27,5 % из числа опрошенных), стаж свыше 5 лет имеют 13 человек (22,4 % из числа опрошенных), свыше 10 лет — 12 человек (20,9 % из числа опрошенных), свыше 20 лет — 4 человека (6,8 % из числа опрошенных).

Вторую квалификационную категорию имеют 11 человек (19 % из числа опрошенных), первую — 9 человек (15,5 % из числа опрошенных), с высшей квалификационной категорией — 5 человек (8,6 % из числа опрошенных), 33 человека (56,9 % из числа опрошенных) категории не имеют.

Исследование проводилось в рамках изучения учебной дисциплины «Теория и методика руководства изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста». С целью первоначальной оценки уровня профессионализма педагогических работников необходимо было определить объём и качество знаний респондентов о содержании и методике обучения детей дошкольного возраста изобразительной деятельности. Для решения поставленных задач использовался метод анкетирования (письменный опрос). Слушателям была предложена анкета, на каждый предлагаемый вопрос были даны несколько вариантов ответов, из которых надо было выбрать верный, с точки зрения анketируемого. За основу эталонных ответов принимались научные статьи, издания академического характера отечественных и зарубежных ученых-исследователей детского изобразительного творчества (Л. Б. Горюнович, Е. В. Горбатова, В. А. Силивон, Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова, Т. Г. Казакова, Г. Г. Григорьева и др.).

У большей части опрошенных специалистов в ответах прослеживалось отсутствие чётких представлений об учёных, занимающихся рассматриваемой проблемой и их деятельности (79,3 % из числа опрошенных); о характере детской изобразительной деятельности и этапах её развития (75,8 % из числа опрошенных); о специфике механизмов формирования художественного замысла в детском изобразительном творчестве, обусловленном возрастными и индивидуальными особенностями, а также характером педагогического воздействия (91,3 % из числа опрошенных); об использовании методов и приёмов обучения в зависимости от типа занятий изоб-

разительной деятельностью (86,2 % из числа опрошенных); о изобразительно-выразительных средствах изобразительной деятельности и специфике их использования (79,3 % из числа опрошенных).

К сожалению, нами было констатировано, что у преобладающего большинства респондентов отсутствует опыт работы с детьми с особенностями психофизического развития, им не известны их потенциальные возможности и образовательные потребности.

Анализ первичной информации показал, что у наибольшего количества опрошенных педагогов уровень профессиональной подготовки в области теории и методики обучения изобразительному искусству и руководства изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста, в том числе методической [2], пока крайне невысок. И, если принять информацию о том, что в настоящее время более 70 % детей с особенностями психофизического развития интегрированы в учреждения дошкольного и общего среднего образования, данный факт обуславливает необходимость корректировки проблемных аспектов в системе переподготовки педагогических работников.

На наш взгляд, полезно включить в содержание теоретического содержания учебных дисциплин переподготовки сведений по вопросам инклюзивного образования. На практических и лабораторных занятиях, в период педагогической стажировки широко использовать интерактивные занятия, вводить в качестве необходимого практического компонента сравнительную диагностику продуктов и самого процесса деятельности детей (нормально развивающихся и с особенностями психофизического развития), обучать будущих специалистов общению и взаимодействию с другими участниками образовательного процесса и т. д.

Инклюзия влечёт за собой изменения и модификации в содержании педагогической подготовки, подходах, структурах и стратегиях и предполагает много вариантов решения возникающих проблем. Вопрос состоит не в том, как интегрировать «особых» детей в основную систему образования, а в том, как её трансформировать, чтобы всем участникам образовательного процесса было комфортно (А. П. Сманцер, 2010).

Список использованных источников

1. Алехина, С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования [Текст] / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. — 2014. — № 1. — С. 5—16.
2. Захарова, Ю. В. Формирование методической компетентности слушателей в условиях переподготовки к обучению детей изобразительной деятельности / Ю. В. Захарова // Повышение квалификации и переподготовка педагогов: тенденции и перспективы развития [Электронный ресурс]: материалы Респ. научн.-практ. конф., 17 окт. 2012 г. / Бел. гос. Ун-т им. М. Танка; редкол. : А. Ф. Климович [и др.]. — Электр. дан. и прогр. (2,23 Мб) — Минск, 2012. — 1 электрон. опт. диск (CD-R).
3. Невдах, С. И. Мониторинг качества подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых [Текст] / С. И. Невдах // Весці БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія: навукова-метадычны часопіс. — 2011. — № 4. — С. 13—17.

4. Приказ Министра образования Республики Беларусь от 22.07.2015 № 608 «Об утверждении Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь». [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.asabliva.by/> — Дата доступа: 08.09.2015.

5. Сманцер, А. П. Подготовка будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования на основе компетентностного подхода [Текст] / А. П. Сманцер // Вестник Полоцкого университета. Серия Е. Педагогические науки. — 2010. — № 11. — С. 8—12.

УДК 37.014.6:005.6

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ: РЕСУРС ЭВАЛЮАЦИИ

Здрагат С. Г.

НПУ, Одесса

Аннотация. В статье рассматриваются различные аспекты понятий эвалюации и эвалюационного исследования в приложении к формированию эффективной образовательной среды, раскрываются потенциальные возможности эвалюации в выстраивании менеджмента образования на всех ступенях его реализации.

Summary: The article deals with various aspects of the concepts evaluation and evolutionary studies in the annex to the formation of an effective educational environment, the potential possibilities of evaluation in building management education at all levels of its implementation are showed.

Ключевые слова: эвалюация, эвалюационные исследования, менеджмент образования.

Key words: evaluation, evaluatory research, education management.

Эффективная система образования является основой и залогом успешности развития любого государства. Инновационная политика по реформированию и модернизации системы образования предусматривает в этом процессе поиск более гибких, мобильных и репрезентативных методов и подходов. Сегодня от структур управления образованием и учебных заведений требуется оперативная реакция на вызовы времени и их быстрая адаптация к новым условиям с учётом изменяющегося контекста.

Система создания образовательного пространства, как и любая система жизнеобеспечения, — живой развивающийся организм и в своём успешном построении требует постоянного сопровождения и оценивания с целью отслеживания успешности её реализации для получения наиболее оптимальной и эффективной «конечной модели». Так и современная система образования, формирующаяся с учётом юридических, финансовых и социальных условий на всех уровнях реализации, требует перманентного оценивания процесса её построения с целью получения максимального результата. Для этого мы используем различные подходы, методы и инструменты. Одним из самых полных и комплексных подходов оценивания процесса построения системы образования, является эвалюация.

В статье мы рассмотрим некоторые аспекты управления качеством образования, используя ресурсные возможности эвалюации в процессе выстраивания эффективной образовательной среды

Впервые термин «эвалюация» появился в зарубежных странах в конце 60-х — начале 70-х гг. XX века для обозначения оценки результативности экспериментальной деятельности на основе изучения и анализа эмпирических данных. Термин «эвалюация» (и его соответствующие эквиваленты в других языках) образовался от латинского слова «valor», что переводится как «стоимость, ценность», и префикса «е (ex)», что означает оценку, получение ценности.

В момент возникновения эвалюация рассматривалась в социальных науках как систематическая оценка важности, значимости предмета или человека на основе определенных критериев и с учётом стандартов. Поэтому ключевыми понятиями большинства определений эвалюации стали такие понятия, как «систематическое измерение», «объект», «важность», «значимость». При этом всегда существенным дополнением является указание на необходимость привлечения методов научного анализа и обеспечение максимально возможной объективности. [5]

Чаще всего эвалюацию в образовании воспринимают как проверку эффективности проведённой деятельности и отслеживание степени её соответствия поставленным целям. При этом её рассматривают в контексте рационально-критического осмысления социально-педагогической значимости целей образовательной деятельности. Эвалюация в таком понимании сочетает контрольные функции с критическим анализом эмпирического опыта на фоне прогнозирования тенденций развития образовательного процесса. Она включает разработку и обоснование процедур оценивания как качества образования в целом, так и всех её компонентов и в отдельности, и в различных сочетаниях. Можно выделить основные фундаментальные качества эвалюации: полезность, выполнимость, корректность, точность. Эвалюация в этом контексте выступает и как элемент культуры педагогической деятельности, и как инструмент организационного развития и самоконтроля, и как орудие сотрудничества.

В целом же, под эвалюацией понимается запланированная и систематическая деятельность, которая показывает, насколько достигнута цель. Это непрерывный процесс, связанный с определением качества того или иного объекта эвалюации, а для этого необходимо обозначить критерии, которые бы описывали уровень реализации этого качества. Выстраивание критерийного аппарата к эвалюандуму есть неотъемлемая часть процесса эвалюации. Отслеживание реализации качества того или иного эвалюандума рассматривается через систему индикаторов (показателей, которые характеризуют реализацию критериев), фиксирующих качественные изменения.

Эвалюацией называют также и систематические оценки всех аспектов обучения и воспитания, включающие совокупность методов коррекционных воздействий для повышения качества образования. Иногда её связывают с процессом развития образовательных учреждений, с дискуссиями о качестве образования, с разработкой программ развития школ. В таком ракурсе эвалюацию воспринимают в качестве инструмента самоуправления, самоорганизации, проектирования и развития школьной жизнедеятельности. Эвалюационные материалы дают возможность учителям —

осуществлять рефлексию профессионального поведения, школьной администрации — контролировать и анализировать деятельность образовательного учреждения, родителям — выявлять индикаторы объективного и субъективного имиджа школы, органам управления образованием — принимать обоснованные управленческие решения [3 с. 6].

Выделим основные элементы эвалюационного проекта: цель эвалюации (зачем это всё?); сфера эвалюации (что будем исследовать?); ключевые вопросы (что нам нужно знать об объекте исследования?); критерии эвалюации (что будет свидетельствовать об успехе?), даётся возможность с помощью критериев оценить мероприятие, то есть ответить на ключевой вопрос: чего это мероприятие стоит с точки зрения наших критериев?; методы сбора и анализа данных; они должны дополнять друг друга и давать возможность получить ответы на ключевые вопросы; определение популяции и выборки (откуда будем получать информацию?), то есть определение объектов (например, лица, лекции, журналы), где будем искать ответы на ключевые вопросы; причём объекты должны быть доступными и важными для реализованного мероприятия; организация сбора данных (кто, когда и от кого будет получать информацию?), разрабатывается график всего процесса исследования и определяются ответственные лица, что позволяет контролировать этапы эвалюации; отчет (который останется после исследования).

Перечень процессов каждого этапа оценивания определяется путём систематизации функций, установленных положениями о каждом структурном подразделении школы.

Исследователи выделяют **три ключевые** функции эвалюации в образовании: подотчётность, стимулирование и аккредитацию; пять **объектов**: национальную систему образования, образовательные программы и их проекты, школы, учителей, учеников и три **основных источника** получения информации в ходе эвалюации. Такими источниками оказываются: 1) педагогическое, психологическое тестирование, 2) педагогические статистические данные, которые предоставляют информацию о расходах, *ходе* и результатах образовательных процессов, 3) данные, полученные на основе экспертных оценок и систематических исследований, включающих аудиты, методы педагогического исследования, дружескую проверку и др.

На основе различных комбинаций приведенных выше трех групп параметров выделяют **15 типов** эвалюации, которые делятся на четыре **блока**.

Первый блок образуют формы эвалюации, основным источником информации в которых является тестирование и другие виды педагогической оценки. Сюда относятся: национальные программы оценки, основная цель которых заключается в установлении уровня знаний, умений и навыков учащихся по основным дисциплинам; международные программы оценки, примерами которых выступают исследования PISA, TIMSS; отчёты о деятельности школы, основанные на информации, полученной в рамках первого и четвертого типов эвалюации, а также экзаменов; системы мониторинга учеников; внутренняя эвалюация на основе внешних оценок; система экзаменов.

Второй блок представлен двумя видами эвалюации, основанными на статистических управленческих данных: система управленческой информации в рамках всей системы образования; школьная система управленческой информации, представ-

ляющая собой компьютерную сеть с базой данных и программным обеспечением, которые позволяют хранить, анализировать и использовать данные.

Эвлюации третьего блока опираются на экспертные оценки и систематические исследования. Это следующие виды эвлюации: исследования международных комиссий функционирования национальной системы образования; школьная инспекция или надзор; внутренняя эвлюация школы (или самооэвлюация), включающая оценку работы учителей, главным недостатком самооэвлюации выступает её субъективность; школьный аудит, который на сегодня является малораспространенным; эвлюация как составляющая процесса обучения. Под данной формой эвлюации понимают процесс постоянной неформальной оценки учеников учителем.

Четвертый блок состоит из таких эвлюационных исследований как программная эвлюация и различные формы учительской эвлюации [6, с.5].

Эвлюацию можно рассматривать и через призму поставленной задачи, подвергая исследованию такие эвлюандумы, как: 1) последовательность действий, что позволяет отследить правильность последовательности этапов работы и выявить уровень и характер воздействия такой последовательности на эффективность и результативность программы; 2) операционная стратегия, которая осуществляется до начала реализации программы; 3) процесс реализации программы; 4) отдельные ситуации; 5) долгосрочные эффекты программы; 6) мета-оценивание, т. е. эвлюация самой эвлюации.

Мы считаем, что концепция качества школьного образования должна учитывать ряд фундаментальных положений общей системы качества. Во-первых, качество должно ориентироваться на запросы заказчиков и потребителей образовательных услуг (учащихся, работодателей, государства, региональных властей), то есть, на совокупность контекстных условий своего развития. Во-вторых, при оценке качества рассматривается не только конечный продукт, но и вся цепь качеств, то есть совокупность процессов, обеспечивающих результат.

Управление качеством мы понимаем как последовательный динамичный процесс, когда учебное заведение не ограничивается разовыми констатациями состояния качества, а нацелено на обеспечение его непрерывного повышения. Управление качеством предусматривает использования количественных показателей, подтверждающих достижения того или иного уровня качества образования. В ходе эвлюации в поле зрения оказываются не только достигнутые цели, но и вся образовательная среда, отношения между субъектами образовательного процесса, организационная культура учебного заведения и тому подобное.

При оценивании образовательного учреждения можно использовать такие виды эвлюации, как формирующая (formative) и итоговая (summative). Целью формирующей эвлюации является оценка и анализ входных и текущих данных процесса обучения, включая информацию о соответствии хода образовательных проектов плановым характеристикам для информационно-аналитической поддержки оперативных административных решений. Итоговая эвлюации нацелена на оценку качества достигнутых результатов образования в рамках полностью осуществленных проектов и предназначается для принятия управленческих решений в образовании. Поэтому при проведении итоговой эвлюации всё более жёсткими становятся требования по надежности, валидности и достоверности информации о качестве обра-

зования. Это достигается обеспечением репрезентативности выборки учащихся, высокого качества измерений, используемых при сборе данных, приоритет среди которых отдается стандартизированным тестам.

Как при итоговой, так и при формирующей эвалюации можно выделить определенные стадии: 1) построение концептуальной модели исследования в рамках программы или проекта; 2) идентификация ключевых пунктов процесса эвалюации; 3) определение результатов эвалюации, поддающихся измерению; 4) разработка модели проведения эвалюации; 5) сбор данных путём проведения измерений, анализ данных измерений; 6) интерпретация данных анализа для получения оперативной и прогностической информации об изменениях в качестве образования.

При отсутствии одной из стадий, каждая из которых очень важна для получения надёжной и валидной информации эвалюация не сможет обеспечить существенный вклад в принятие обоснованных и управленческих решений в образовании.

В последнее время большое внимание в системе управления качеством образования уделяют взаимосвязи эвалюации и логистики, что позволяет разработать целый ряд новых подходов для эффективного сочетания возможностей компьютерных средств и программного обеспечения со структурой обучения и контроля за его качеством. Логистика, как и эвалюация, нацелены на проектирование открытой образовательной среды и обеспечение пользователей профессионально грамотной и достоверной информацией о состоянии образовательной системы и её подсистем (национальной, региональной, муниципальной, на уровне учебных заведений и на индивидуальном уровне). Особенность логистического подхода заключается в том, что информация о состоянии объектов образования сочетается в общую информационно-аналитическую и мониторинговую систему. Концепция логистики результатов обучения — это чётко продуманная система действий, рассчитанная на повышение и оптимизацию информационных потоков образовательной статистики для экономии средств и людских ресурсов.

Таким образом, с точки зрения внедрения, эвалюация относится к системным инновациям по улучшению качества управления как образованием в целом, так и учебным заведением, учебно-воспитательным процессом в частности. Это тип научных исследований, на основе которых практические исследования могут добавлять импульсов развития в определенной области общественной жизни. Если теоретические научные исследования включают исследование и проверку, то практические — познание и оценку. Именно эта оценка и на общем, и на индивидуальном уровне и составляет функциональное назначение эвалюации. Обеспечение качественного выполнения стандартизированных требований на всех этапах эвалюации, логистики и комплексного мониторинга в рамках их функционально-структурного взаимодействия и единства целей, создает условия для повышения эффективности управления качеством обучения.

Список использованных источников

1. Вайс, К. Оценка: методы исследования программ и политики / пер. с англ. Р. Ткачук и М. Корчиньскои. Наук. ред. пер. О. Килиевич. — Киев: Основы, 2000.
2. Гавриш, Р. Л. Евалюація діяльності громадсько активних шкіл за міжнародними стандартами / Р. Л. Гавриш, Т. В. Водолазька // Постметодика. — 2012. — № 1. — С. 19—25.

3. Оценка программ: методология и практика / под ред. А. И. Кузьмина, Р. О. Салливан, Н. А. Кошелевой. – Москва: Издательство "Престо-РК", 2009. — С. 6, 272.

4. Сачок, М. В. Евалюація як об'єкт наукової рефлексії / М. В. Сачок // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 4: збірник наукових праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. — С. 159—170.

5. Scriven, M. The nature of evaluation: training // Practical Assessment, Research and Evaluation, №6. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=6&n=12>.

6. Sheerens, J. Educational Evaluation, Assessment and Monitoring: A Systematic Approach // Jaap Sheerens, Cees Glas, Sally M. Thomas. Tokyo, 2005.

7. Шашкина, М. Б. Эвалюация и её роль в менеджменте качества образования / М. Б. Шишкина // Молодежь. Образование. Карьера / Материалы Международной научной конференции / Отв. ред. Л.В. Шкерина; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2008. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.vypuskniki.kspu.ru/doc/03/Ready.htm>.

УДК 811.161.3(072)

ЛІНГВІСТИЧНІ АСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ МАРФЕМІКА-АНАЛІТИЧНОГО НАПРЯМУ Ї НАВУЧАННІ БЕЛАРУСЬКОЇ АРФАГРАФІЇ

Зелянко В. У.
БДПУ, Мінськ

Аннотация: В статье раскрывается сущность морфологического (фонематического) принципа белорусской орфографии; указываются орфографические правила, основанные на морфологическом принципе; определяются условия усвоения учащимися написаний, основанных на морфологическом принципе.

Summary: The article reveals the essence of morphological (phonetic) principle of the Belarusian orthography. In the article indicated spelling rules, based on morphological principle, specified the conditions of student's assimilation spellings rules based on morphological principle.

Ключевые слова: морфологический принцип орфографии, морфема, обучение белорусской орфографии.

Key words: morphological principle of spelling, morpheme, training of Belarusian spelling.

Реалізація марфеміка-аналітичнаго напрамку ў навучанні беларускай арфаграфіі абумоўлена марфалагічным прынцыпам беларускага правапісу, згодна з якім на пісьме захоўваецца графічнае адзінства марфем (кананіч, прыставак, суфіксаў, канчаткаў) ва ўсіх формах слова і аднакананічных словах, хаця вымаўленне адной і той жа марфемы ў розных фанетычных умовах можа быць розным. Аднастайнасць перадачы значымых частак слова дасягаецца тым, што пры напісанні слоў не адлюстравваюцца пазіцыйныя чаргаванні фанем. Напрыклад, кананіч — *каз* — можа вымаў-

ляцца па-рознаму: [каз] (*казаць*), [кас] (*пераказ*), [каш] (*расказчык*), аднак, нягледзячы на рознае вымаўленне, пры напісанні захоўваецца адзіны графічны вобраз — *-каз-*: фанемы, якія знаходзяцца ў слабай пазіцыі (*перака[с]*, *раска[ш]чык*), абазначаюцца літарай з, што адпавядае фанеме моцнай пазіцыі (*ка[з]аць*).

У лінгвістычнай літаратуры існуюць розныя назвы адзначанага прынцыпу: марфалагічны, фанематычны, фанемна-марфемны і інш.

У тэрміне *марфалагічны прынцып* зафіксавана імкненне арфаграфіі адлюстраваць на пісьме склад слоў (аснову і афіксы): часткі слоў (марфемы) пішуцца нязменна незалежна ад вымаўлення.

Назва *фанематычны прынцып* матывавана тым, што «на пісьме ў межах марфем адлюстроўваюцца фанемы — гукі моцных пазіцый, г.зн. пазіцыйныя чаргаванні зычных як вынік іх асіміляцыйных змен на пісьме не перадаюцца» [1, с. 196].

Падзяляючы трактоўку арфаграфічных з’яў з пазіцый марфалагічнага прынцыпу, расійскі лінгвадыдакт М. М. Разумоўская зыходзіць з таго, што «пісьмо фанематычнае: літара перадае фанему», у той час як «арфаграфія марфалагічная: пытанне аб напісанні вырашаецца на ўзроўні значымых адзінак мовы — марфем, слоў» [2, с. 21].

Імкнучыся аб’яднаць дзве назвы прынцыпу — марфалагічны і фанематычны — у адну, з прызрытай унутранай формай, У. І. Куліковіч прапануе тэрмін *фанемна-марфемны прынцып*, разумеючы пад ім «заканамернасць, якая прадугледжвае аднастайную перадачу на пісьме фанем у складзе марфемы (прыстаўкі, кораня, суфікса, канчатка), устаноўленых па іх моцных пазіцыях (для галосных моцная пазіцыя — знаходжанне пад націскам, для зычных — перад галоснымі ці санорнымі), а таксама фанемнага складу асобных значымых частак слова незалежна ад іх вымаўлення з мэтай захавання аднастайнасць перадачы іх на пісьме дзеля хуткага разумення і асэнсавання слова» [3, с. 165].

У вучэбных дапаможніках па беларускай мове для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі замацаваўся тэрмін *марфалагічны прынцып*. Гэта можна растлумачыць тым, што ўвядзенне тэрміна *фанематычны (фанемна-марфемны) прынцып* патрабуе ўключэння ў змест навучання беларускай мове дадатковых звестак з галіны фаналогіі.

Замацаваная марфалагічным прынцыпам арфаграфіі аднастайнасць перадачы на пісьме марфем незалежна ад іх вымаўлення спрыяе хуткаму разуменню сэнсу слова пры чытанні. Напрыклад, графічнае аблічча кораня *-ліч-* дазваляе ўстанавіць сэнсавую сувязь слова *лічба* (у вымаўленні [*л’іджба*]) са словам *лічыць*.

Як вядома, у беларускай мове на марфалагічным прынцыпе грунтуецца пераважна правапіс зычных. З улікам гэтага практычнае значэнне марфалагічнага (фанематычнага) прынцыпу беларускай арфаграфіі Л. І. Сямешка тлумачыць тым, што «зычныя больш інфарматыўныя гукі, чым галосныя, і аднолькавае напісанне марфем спрыяе таму, што мы лёгка пазнаём самыя розныя словы з гэтымі марфемамі, нават калі слова сустракаем упершыню, калі яно — аўтарскі неалагізм» [1, с. 120]. Напрыклад, беларускаму паэту У. Верамейчыку належыць аўтарскі неалагізм *недасяг* («З асмужаных прастораў Беларусі глядзім мы ўсе ў касмічны недасяг...»), значэнне якога — ‘тое, чаго не дасягнуць’ (‘касмійная прастора’) — становіцца зразумелым дзякуючы выразнай марфемнай будове слова. Корань *-сяг-* дазваляе чытачу

ўстанавіць сэнсавую сувязь назоўніка *недасяг* са словамі *дасягнуць*, *абсяг* і інш.

Разам з тым, як адзначае Л. Ц. Выгонная, часам «фанематычны прынцып уступае ў супярэчнасць з жывой моўнай рэчаіснасцю» [4, с. 38]. У прыватнасці, даследчыца звяртае ўвагу на непаслядоўнасць адлюстравання на пісьме груп зычных на стыку кораня і суфікса: побач з напісаннямі тыпу *мастацкі*, *кравецкі*, *брацкі*, *чытацкі*, у якіх спалучэнні *кс*, *цс*, *тс*, *чс* перадаюцца праз *ц*, захоўваюцца напісанні тыпу *таджыкскі*, *узбекскі*, *мазамбікскі* (словы неславянскага паходжання).

На марфалагічным прынцыпе ў беларускай мове заснаваны наступныя правілы арфаграфіі:

- правапіс літар, якія абазначаюць звонкія і глухія зычныя гукі (не перадаецца на пісьме: аглушэнне звонкіх зычных у корані на канцы слова і ў сярэдзіне слова перад глухімі: *крыж*, *гарбуз*, *дзядзька*; аглушэнне канцавых [б], [д] у прыстаўках і прыназоўніках: *абклеіць*, *падслухаць*, *аб спаборніцтвае*, *над клёнам*; аглушэнне [з] у прыназоўніках: *з паперы*, *цераз купіну*, *праз тыдзень*; азвачэнне глухіх зычных у сярэдзіне слова перад звонкімі: *барацьба*, *касьба*, *просьба*);

- правапіс літар, якія абазначаюць цвёрдыя і мяккія зычныя гукі (не перадаецца на пісьме асіміляцыя зычных па мяккасці: *знічка*, *цвік*, *пясяяр*, *подзвіг*);

- правапіс літар, якія абазначаюць свісцячыя і шыпячыя зычныя гукі (не перадаецца на пісьме асіміляцыя свісцячых да шыпячых і шыпячых да свісцячых у спалучэннях: *жж*, *здж*, *сш*, *сч* у корані і на стыку прыстаўкі і кораня: *разжаваць*, *пад'езджаць*, *бясикодны*, *расчуліцца*; *сч*, *зч* на стыку кораня і суфікса: *разносчык*, *перавозчык*; *шс*, *жс* у зваротных дзеясловах: *вітаецца*, *не парэжся*, *жці*, *чці*, *шці* на стыку кораня і суфікса: *на сцезжы*, *у бочцы*, *на крошцы*);

- правапіс *д*, *т* у спалучэнні з *ц*, *ч*: *на градцы*, *у клетцы*, *кулямётчык*, *разведчык*;

- правапіс *з*, *ж*, *ш*, *г* перад суфіксальнай *с* у прыметніках, утвораных ад уласных назваў і назваў народаў: *французскі*, *нясвіжскі*, *латышскі*, *пецяярбургскі*;

- правапіс каранёвай *д* перад суфіксальнай *с* у прыметніках і назоўніках: *гарадскі*, *суседскі*, *параходства*;

- напісанне *е* ў прыназоўніку *без* і часціцы *не*: *без гальштука*, *не вельмі*, *не выслухаў* [1, с. 196–198].

У.І. Куліковіч да ліку напісанняў, што адпавядаюць марфалагічнаму (фанемна-марфемнаму) прынцыпу, адносіць таксама правілы перадачы на пісьме: галосных, якія можна праверыць націскным становішчам (напрыклад, захаванне *я* ў складзе кораня: *дзятляня* – *дзя цел*, *калядаваць* – *Каля ды*; напісанне *е* ў корані: *бегуны* – *бег*, *цёмнаваты* – *цёмнен*; напісанне *ё* не пад націскам: *ёдапірын* – *ёд*, *ётаванне* – *ёт* і інш.); галосных у асобных марфемах, якія спрыяюць захаванню графічнага адзінства марфемы і якія не заўсёды можна праверыць націскам (у прыватнасці, напісанне літары *і* пасля прыставак на зычны: *звышідэйны*, *контрідэя*, а таксама ў складанаскарочаных словах, першая частка якіх заканчваецца на цвёрды зычны: *дзяржінспектар*, *палітінфармацыя*); мяккага знака (напрыклад, у суфіксах —*еньк*—, —*еньк*—, —*аньк*—: *маленькі*, *даражэнькі*, *прыгожэнькі*; у постфіксе —*сьці*: *шотскі*, *калісьці* і інш.) [3, с. 165–167].

Варта заўважыць, што нярэдка ў напісанні пэўнай літары ў слове спалучаюцца фанетычны і марфалагічны прынцыпы арфаграфіі. Так, І.Я. Лепешаў, параўноўваю-

чы напісанне слоў *сказаць* і *спіхнуць*, звяртае ўвагу на тое, што «ў першым слове, у адпаведнасці з фанетычным прынцыпам, пішам прыстаўку *с-*, а не *з-*. У слове *спіхнуць* па той жа прычыне таксама пішам прыстаўку *с-* і, хоць тут вымаўляецца не [с], як у папярэднім слове, а *сь* [с’], захоўваем гэту марфему ў нязменнасці. Значыць, пры перадачы гэтай прыстаўкі ў слове *спіхнуць*, мы кіруемся адначасова фанетычным і марфалагічным прынцыпамі» [5, с. 152].

Умовай засваення вучнямі напісанняў, заснаваных на марфалагічным прынцыпе, з’яўляецца ўменне правільна выдзяляць у слове марфемы. Напрыклад, каб правільна напісаць слова *грамадскі* (у вымаўленні [грамацк’і]), у якім гук [ц] гіпатэтычна можа быць абазначаны спалучэннямі літар *дс*, *тс* або літарай *ц*, вучань павінен асэнсаваць, што «сумніўныя» літары знаходзяцца на стыку кораня і суфікса, усвядоміць значэнне кораня *-грамад-* праз падбор правяральнага слова *грамада*. Такім чынам, прымяненне арфаграфічнага правіла аб правалісе спалучэння зычных *дс* на стыку кораня і суфікса грунтуецца на ўменнях разбіраць словы па саставе, усталяваць сямантычную сувязь слова з аднакаранёвымі словамі, выбіраць сярод аднакаранёвых слоў правяральнае — тое, у якім гук, што трэба абазначыць на пісьме, знаходзіцца ў моцнай пазіцыі.

Такім чынам, рэалізацыя марфеміка-аналітычнага напрамку ў навучанні беларускаму правапісу прадугледжвае апору на веды і ўменні вучняў у галіне марфемнай будовы слова (выдзяленне марфем у слове, падбор аднакаранёвых слоў), словаўтварэння (вызначэнне ўтваральнай асновы і словаўтваральнага сродку), марфалогіі (засваенне сістэмы граматычных катэгорый і форм), а таксама фанетыкі (усведамленне суадносін паміж гукамі і літарамі, веданне артыкуляцыйных характарыстык гукаў) і арфаэпіі (валоданне нормамі літаратурнага вымаўлення). Як вынік разам з выпрацоўкай арфаграфічных уменняў і навыкаў у вучняў фарміруецца разуменне ўзаемасувязі паміж адзінкамі мовы розных узроўняў.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Сямешка, Л. І. Беларуская мова: вучэб. дапаможнік / Л. І. Сямешка. — Мінск: Сучаснае слова, 1999. — 224 с.
2. Разумовская, М. М. Методика обучения орфографии в школе / М. М. Разумовская. — М.: Просвещение, 1992. — 192 с.
3. Куліковіч, У. І. Фанемна-марфемны прынцып арфаграфіі ў сучаснай беларускай мове / У. І. Куліковіч // Труды БГТУ. История, философия, филология. — 2013. — № 5 (161). — С. 164—167.
4. Выгонная, Л. Ц. Арфаэпія і правапіс / Л. Ц. Выгонная // Беларуская мова: цяжкія пытанні фанетыкі, арфаграфіі, граматыкі / А. І. Падлужны [і інш.]; пад рэд. А. І. Падлужнага. — Мінск, 1987. — С. 23—40.
5. Лепешаў, І. Я. Сучасная беларуская літаратурная мова: спрэчныя пытанні / І. Я. Лепешаў. — Гродна: ГрДУ, 2002. — 207 с.

СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА ДЛЯ СЛУШАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Земцова Е. А.
ИПКиП БГПУ, Минск

Аннотация: В статье рассматриваются основные условия психологического комфорта для слушателей повышения квалификации, способствующие продуктивной совместной деятельности и оптимальному углублению и обновлению профессиональных знаний.

Summary: The article describes the basic terms of psychological comfort for the students of the Faculty of advanced training, that promote productive collaboration and optimal deepening and updating of professional knowledge.

Ключевые слова: комфорт, психологический комфорт.

Key words: comfort, psychological comfort.

Проблема создания психологического комфорта для слушателей остаётся важной и достаточно сложной в работе преподавателей институтов повышения квалификации. Комфортные условия обучения выступают своеобразным условием, обеспечивающим успешное развитие и продвижение личности педагога в профессиональном и личностном плане. На его фоне слушатель либо активно взаимодействует с педагогом и коллегами, либо пассивен, замкнут, тревожен, а порой и агрессивен.

Комфорт (от англ. comfort) — комплекс максимально благоприятных для субъекта условий внешней и внутренней среды, включающий и психологические факторы. Согласно определению С. И. Ожегова, комфорт — условия жизни, пребывания, обстановка, обеспечивающие удобство, спокойствие и уют. Удобство, спокойствие и уют как раз и создают атмосферу психологического комфорта, где бы ни находился человек.

Во многих инновационных образовательных системах принцип психологической комфортности является ведущим. Он предполагает снятие (по возможности) всех стрессообразующих факторов образовательного процесса, создание в учреждении образования такой атмосферы, которая раскрепощает обучающихся, в которой они чувствуют себя спокойно и уверенно, готовы принять новую информацию.

Психологический комфорт на повышении квалификации (далее — ПК) можно определить как качественную сторону межличностных отношений, совокупность психолого-педагогических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и оптимальному углублению и обновлению профессиональных знаний. Психологический комфорт сопровождается проявлением доброжелательности, взаимного уважения, толерантности, деликатности по отношению ко всем участникам образовательного процесса.

Выделим основные условия психологического комфорта на ПК:

1. Эмоциональный климат в группе обучающихся. Преподаватель должен принимать во внимание, что чувства и установки взрослых играют важную роль в их обучении. Нужно постоянно заботиться о благоприятном эмоциональном климате в группе. Дружеская атмосфера рождает возможность для открытой коммуни-

кации, которая позволяет всем участникам взаимодействия говорить о том, что и почему происходит с ними. Преподавателю важно уметь создавать на занятии атмосферу поддержки, успеха, взаимного уважения и признания. Особое значение имеет отношение преподавателей к взрослым обучающимся как к наивысшей ценности.

2. Использование интерактивных и активных методов обучения. Форма на ПК не менее важна, чем содержание. Преподаватель в своей «педагогической копилке» должен иметь достаточный набор методов, владеть техникой их реализации и, в зависимости от ситуации и особенностей группы, уметь делать необходимый выбор для организации продуктивного взаимодействия. Использование методов зависит от самого преподавателя и содержания изучаемой темы. В практике преподавания на ПК, активные методы, выступают как самостоятельно, так и их элементы включены в разных долях в разные формы занятий: лекцию, семинар, практическое занятие, тренинг. Активные методы обучения в преподавании на ПК создают обстановку, в которой взаимоотношения между преподавателем и слушателями не только придают учебным занятиям активный характер в познавательном смысле, но *создают* возможность обретения нового опыта в непринужденной форме и комфортной психологической обстановке.

3. Интерпретация и осмысление собственного опыта. Взрослые обучающиеся постоянно выделяют в происходящем уже знакомые образцы, системы, интерпретируют свой опыт, осмысливают его. Комфортно будут чувствовать себя слушатели ПК тогда, когда содержание занятия профессионально и лично для них значимо, и можно сделать собственные выводы. Поэтому весь материал темы занятия должен быть выстроен таким образом, чтобы слушатели достигали лично значимого понимания. Это возможно только в том случае, если обучающийся может установить взаимосвязь содержания темы занятия с собственными профессиональными интересами, опытом и личными целями.

4. Получение удовольствия от обучения. Взрослым обучающимся, так же как и детям и студентам, нужны стимулы в обучении. Для них решающее значение имеет возможность получать от обучения удовольствие и чувствовать себя продуктивными участниками взаимодействия. Поэтому взрослым важно, чтобы принимались во внимание их духовные потребности, составной частью которых является потребность в познании нового (в том числе и самого себя). Любой человек будет испытывать дискомфорт, когда блокирована его потребность в новой информации. Чтобы слушатели получали удовольствие на ПК, преподавателю необходимо разрабатывать такое содержание учебного занятия, которое бы интеллектуально развивало, расширяло кругозор, давало новые сведения о предмете, а также способствовало самосовершенствованию и самореализации.

5. Достижение состояния «расслабленного внимания». Такое состояние обучающихся достигается при условии создания преподавателем на занятии такой образовательной среды, которая характеризуется отсутствием страха и наличием стимулов. Эмоциональное напряжение и даже страх в обучении взрослых неизбежны, так как связаны с неопределённостью. Но взрослые люди умеют выдерживать такую неопределённость и воспринимать её как составляющую часть эффективного образовательного процесса, который ведёт к личностному росту. Страх

становится непродуктивным тогда, когда он выражается в ощущениях беспомощности или крайнего утомления. Преподавателю необходимо структурировать учебное занятие таким образом, чтобы слушатель не чувствовал угрозы для себя, но при этом воспринимал учебную ситуацию как своего рода вызов. При этом возникает состояние психики, которое способствует оптимальной деятельности мозга, и создается среда, позволяющая достичь этого состояния. Всякое задание нужно формулировать таким образом, чтобы слушатель ощущал, что идёт обращение лично к нему и чтобы он мог рассматривать это обращение как возможность проверить свои знания и свои способности. С одной стороны, задание не должно быть слишком лёгким, с другой стороны, должно создавать ощущение, что с задачей можно справиться. «Расслабленное внимание» означает, что обучающийся расслаблен физически и открыт психически, может сконцентрироваться на осознании цели и достигнуть ее. Результативность выполнения заданий означает для слушателя психологический комфорт.

6. «Активное оценивание». Слушатели анализируют свой опыт и проясняют для себя, чему они научились на данном учебном занятии. Какая-то часть анализа происходит у каждого человека автоматически. «Активное оценивание» — интенсификация этого процесса. Речь идёт об усвоении обучающимися информации способом, который одновременно является личностно значимым и связанным с собственным опытом концептуально. Такое оценивание одновременно дает возможность принять на себя ответственность за собственное обучение и развивать свои способности. Оно помогает обучающимся увидеть то, что сначала было для них незаметным. Психологический комфорт возникает в результате удовлетворения потребности в личностно значимой информации.

7. Комфортное начало и окончание учебного занятия. Для включения одновременно всех слушателей во взаимодействие, создание благоприятной атмосферы на момент начала учебного занятия, снятия напряжения и тревоги, преподаватель может на занятии ПК использовать различные активные методы «Улыбка», «Заверши фразу», «Букет цветов», «Дружеское рукопожатие» и др. На момент окончания учебного занятия, возможно реализовывать рефлексивные методы или использовать приемы акцентирования внимания на только что пережитых положительных эмоциях радости, открытий, достижений.

К средствам, создающим психологический комфорт, следует также отнести: улыбку преподавателя, вербальные знаки внимания слушателей, интерьер здания и холла, дизайн аудиторий (эстетически оформленную организацию труда в соответствии с принципом Красоты), речевой этикет, спокойное и уверенное звучание голоса (использование средних регистров звучащего голоса, отсутствие речевых агрессий, «командного тона»).

Исходя из научных фактов, педагогической практики и профессионального опыта, можно сделать вывод о том, что психологический комфорт на ПК является одним из приоритетных факторов в деятельности системы повышения квалификации. К задачам преподавателя относятся не только углубление и расширение знаний, совершенствование умений и навыков слушателей, но и организация образовательного процесса с учётом удовлетворения потребности слушателя в безопасности, эмоциональном и интеллектуальном благополучии в период обучения.

Список использованных источников:

1. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.ozhegov.com>.
2. Фопель, К. Психологические принципы обучения взрослых / К. Фопель, — М.: Генезис, 2010.

УДК 37.091.313-057.874

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ: ТРУДНОСТИ РУКОВОДСТВА

Зенько Е. И., Мартынова Л. А.
МОИРО, Минск

Аннотация: В статье на материале руководства педагогами исследовательскими проектами учащихся при проведении открытого республиканского конкурса и научно-исследовательской деятельности в целом выявлены важнейшие сложности и трудности, имеющиеся в исследовательской деятельности обучающихся. Они проявляются в мотивационной, эмоционально-волевой и коммуникативной сферах, в частности, на этапе презентации и защиты учащимися результатов проведённых исследований.

Summary: In the article on the bases of the teacher's guide material of student's research projects in an open republic contest and the research activity in general, founded major difficulties and challenges existing in the research activity of students. They appear in the motivational, emotional and volitional and communicative spheres, in particular, at the stage of presentation and protection of the results of student's research.

Ключевые слова: организационно-управленческая деятельность, исследовательская деятельность.

Key words: organizational and management activity, research activity.

Ни для кого не секрет, что результаты исследовательской деятельности учащихся в значительной мере зависят от исследовательской компетентности руководителя [2; 3]. Особую роль играет организационно-управленческая компетентность педагога-руководителя исследовательской деятельностью школьников, в структуру которой входят когнитивный, организационный, рефлексивный, коммуникативный компоненты [1]. Наиболее ярко это проявляется в процессе руководства научно-исследовательской деятельностью учащихся.

Учителя, имеющие положительный опыт руководства научно-исследовательской деятельностью школьников, как правило, отличаются глубоким знанием теории и методики преподавания предмета, владеют методологией и методикой проведения научного исследования, умеют сформировать группу учащихся-исследователей и управлять её деятельностью в соответствии с ценностями и нормами научно-исследовательской деятельности. Это говорит о высоком уровне сформированности у педагогов когнитивного и организационного компонентов организационно-управленческой компетентности [1].

В то же время, даже опытные учителя испытывают затруднения в поддержке эффективного коммуникативного взаимодействия между школьниками и другими

участниками исследовательской деятельности и в проведении рефлексии своей организационно-управленческой деятельности. Можно предположить, что наиболее «уязвимыми» в организационно-управленческой компетентности педагога являются коммуникативный и рефлексивный компоненты. Это подтверждается результатами работы с педагогами, осуществлявшими руководство исследовательскими проектами учащихся в рамках проведения открытого республиканского научно-инженерного конкурса «Belarus Science and Engineering Fair 2015».

Группе педагогов в количестве 26 человек было предложено обсудить проблемы психологической готовности старшеклассников к участию в данном конкурсе и научно-исследовательской деятельности в целом. Проблемы, обозначенные педагогами в ходе занятий, условно можно классифицировать как мотивационные, эмоционально-волевые и коммуникативные. Ниже приведён перечень этих проблем и указано количество выборов по каждой из них.

1. *Мотивационные*: 1.1. ослабление у учащихся интереса в процессе исследования, неумение удерживать фокус внимания на конкретной проблеме (5); 1.2. отсутствие собственной инициативы ученика при выборе темы и выполнении исследовательской работы (4); 1.3. низкая мотивация родителей к участию детей в исследовательской деятельности (2).

2. *Эмоционально-волевые*: 2.1. высокий уровень тревожности учащихся (13); 2.2. чрезмерная ответственность за результат (3); 2.3. низкий уровень развития адаптационных способностей к незнакомой ситуации (1).

Одна из групп обозначила проблему с помощью метафоры «воспитание у ученика бойцовского духа».

3. *Проблемы коммуникативного характера*: 3.1. неумение отстаивать свою точку зрения перед авторитетом (11); 3.2. неумение взаимодействовать с членами жюри и учитывать их стиль общения и приверженность к различным научным теориям (10); 3.3. отсутствие навыков публичной презентации стендового доклада (6); 3.4. неумение конструктивно воспринимать критику (3) и др.

Таким образом, выявлено, что большинство проблем в процессе руководства научно-исследовательской деятельностью учащихся возникает на этапе презентации и защиты результатов исследования. Основной причиной этих проблем является низкий уровень коммуникативных и рефлексивных умений учащихся, а точнее, недостаточное внимание со стороны руководителя развитию этих умений у школьников.

Дальнейшая работа с педагогами заключалась в поиске и последующем обсуждении эффективных путей, методов и приёмов решения выявленных проблем, получивших наибольшее количество выборов (2.1., 3.1., 3.2., 3.3.).

Каждой группой были намечены пути решения выявленных проблем, получивших наибольшее количество выборов. Это позволило актуализировать и представить коллегам уникальный опыт, имеющийся у членов группы в решении той или иной проблемы.

Так, группа 1, работавшая над решением проблемы 2.1, предложила следующие способы её решения: 1) углублённая индивидуальная психолого-педагогическая диагностика учащихся, принявших решение участвовать в конкурсе (анализ уровня и причин тревожности, мотивации, ценностей, стрессоустойчивости и др.) и работа

по формированию необходимых качеств; 2) информирование (предоставление учащимся максимально полной информации о том, что его ждёт на конкурсе и после него); 3) конкретизация целей учащихся в рамках конкретного интеллектуального конкурса; 4) проведение индивидуальной и групповой работы с педагогами-руководителями проектов по запросу; 5) систематические индивидуальные и групповые консультации учащихся психологом; 6) хорошее питание и соблюдение режима дня.

Группой 2 (проблема 3.1) были названы шаги: 1) проведение для учащихся коммуникативных тренингов; 2) участие в различных конкурсах с целью наработки опыта; 3) получение консультаций экспертов в вузах; 4) формирование навыков децентрации, учёт сферы профессиональных интересов членов жюри; 5) развитие презентационных навыков и умений, в частности, развитие умений отвечать на вопросы (особенно в той ситуации, когда затрудняешься ответить на заданный вопрос); 6) развитие умений аргументировать собственный ответ, убедительно доказывать свою точку зрения в любой аудитории (девиз: «Важна истина, а не авторитет!«).

Группа 3 (проблема 3.2) обратила внимание на следующие важные аспекты работы с детьми: 1) формирование эффективных вербальных и невербальных навыков защиты стендовых докладов (структура и содержание высказываний, контакт глаз, мимика, жесты и позы, ориентировка в пространстве и времени и др.); 2) овладение учащимися культурой публичной речи; 2) просмотр и анализ видеофрагментов различных стендовых защит; 4) публичная презентация стендового доклада в классе, школе; 5) приглашение для беседы с детьми как экспертов (участников конкурса прошлых лет, членов жюри, педагогов вузов), так и сторонних людей с целью формирования навыков публичной защиты исследовательских проектов.

Группой 4 (проблема 3.3) выделены следующие пути решения названных затруднений: 1) выступление учащихся перед различными аудиториями; 2) ролевые игры (проигрывание ситуации защиты работы на конкурсе по ролям); 3) формирование активной позиции при защите, развитие навыков убедить, отстаивать свою точку зрения, защитить проект; 4) привлечение к работе с учащимися специалистов из смежных областей знания.

В результате дальнейшего обсуждения было выявлено, что предложенные методы и приёмы носят универсальный характер. Они могут быть рекомендованы к использованию при решении различных проблем, которые могут возникнуть у учащихся на этапе презентации и защиты результатов исследования.

Большую роль в реализации вышерассмотренных способов подготовки школьников к публичным защитам играет профессионализм школьного педагога-психолога. Крайне важным является освоение им техник и технологий практической психологической работы с учащимися. Выработанные предложения являются реальной основой для определения направлений и содержания взаимодействия учителей-предметников и педагогов-психологов в области подготовки юных исследователей к различным интеллектуальным соревнованиям.

Список использованных источников

1. Баженова, К. А. Формирование организационно-управленческой компетентности педагогов-руководителей исследовательской деятельностью школьников:

дис. ... канд. пед. наук / К. А. Баженова; ФГОУ ВПО «Сибирский федеральный университет». — Красноярск, 2009. — 160 с.

2. Петрова, И. А. Готовность педагога к руководству исследовательской деятельностью учащихся / И. А. Петрова // Мат-лы Всероссийской научно-практ. конф. «Школьный проект как интеграция учебной и внеурочной деятельности», 12 декабря 2011 г. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://x-80aaij4akk4i.xn-p1ai/arhiv/spica2011/article_spica2011_pia_www.pdf. — Дата доступа: 10.02.2015.

3. Рындина, Ю. В. Исследовательская компетентность как психолого-педагогическая категория / Ю. В. Рындина // Молодой ученый. — 2011. — № 1. — С. 228-232.

УДК 378 (478): 39

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА

Зорило Л. И., Панько Т. И.
БГУ им. Алеку Руссо, Молдова

Аннотация: В статье рассматривается проблема реализации этноценностных ориентаций в профессиональной подготовке педагогических кадров в республике Молдова. Охарактеризованы этноценностные ориентации как педагогическая категория на основе психолого-педагогической и научно-методической литературы, обоснована совокупность условий, необходимых для формирования у будущих педагогов этноценностных ориентаций.

Summary: The article is about the realization of ethno-value orientations in teachers' training in the Republic of Moldova. There are characterized ethno-value orientation as a pedagogical category. The analysis is based on psycho-pedagogical and methodological literature. It is justified the totality of the necessary conditions for the formation the future teachers ethno-value orientations.

Ключевые слова: этноценностные ориентации, этнопедагогическая подготовка, этнонациональная культура.

Key words: ethno-value orientation ethnopedagogical training, ethno-national culture.

Происходящие в современном обществе Молдовы преобразования, изменения характера международных связей, интернационализация всех сфер жизнедеятельности поставили перед высшей школой проблему подготовки специалистов, способных ориентироваться в поликультурном мире, понимать его ценности, взаимодействовать с представителями других культур.

Особенно это важно в подготовке дидактических кадров, которые призваны, несмотря на тенденции унификации, сохранить этнокультурное своеобразие, собственную культурную идентичность наряду с овладением культурой других этносов.

Это обуславливает необходимость совершенствования учебно-воспитательного процесса в педагогических вузах, направленность изучаемых студентами дисциплин на подготовку к жизни в полиэтнической среде, знающих и уважающих не только свою этническую культуру, но и способных сочетать национальные и ин-

тернациональные интересы. Важность данной проблемы подтверждают статистические данные Национального бюро статистики РМ. Согласно последней переписи населения в 2014 г., в Молдове проживают: молдаване (их доля в общей численности населения составляет 75,8%), украинцы — 8,4%, русские — 5,9%, гагаузы — 4,4%, румыны — 2,2%, болгары — 1,9%, евреи — 0,11%, цыгане — 0,4%. [1]

Основная задача национальной молдавской политики — максимально способствуя интеграционным тенденциям и противодействуя дезинтеграционным процессам, обеспечить гармонизацию национальных интересов, возрождение и дальнейшее развитие всех этносов республики. Концентрированно суть национальной политики состоит в максимально полном учёте интересов и национальных особенностей населяющих Молдову этносов, в проведении экономической, социальной, правовой, культурной и других направлений внутренней политики, в общих интересах всех этносов РМ.

Концепция национальной политики закрепляет полиэтнический характер общества Молдовы. В концепции национальной политики провозглашается терпимость и уважение к языкам, культурам, религиям и верованиям всех этнических сообществ, проживающих на территории Молдовы, указывается, что это является неотъемлемым условием политического суверенитета и гражданского мира в нашей стране [2].

Впервые за последние двадцать лет перед образовательными учреждениями республики поставлена задача формирования системы ценностей, которые транслируют и развивают традиции собственного государства — это идеологический фундамент нового государственного образовательного стандарта.

В этой связи молдавские учёные-этнопедагоги (Vianu T., Blaga L., Pâslaru V.I., Silistraru N., Cibotaru T. и др.) ставят перед вузами задачу повышения этнопедагогической культуры учителя.

В их работах чётко прослеживается мысль о необходимости выявления действительных возможностей национальных культурных традиций в сохранении и передаче накопленного опыта воспитания, а также выработке механизма функционирования национальных культурных традиций в образовательных учреждениях республики Молдова.

VI. Pâslaru сформулировал принципы *соотношения произведений различных национальных литератур (ценностный, историко-литературный и жанрово-видовой)*, N. Silistraru рассматривая проблему взаимодействия народной педагогики с педагогической наукой, разработал основы этнопедагогики молдован в качестве целостного теоретико-методологического знания, S. Golubiţchi в своём исследовании предлагает модель литературного образования в аспекте национального самоопределения, S. Baciş выделил перспективы включения элементов этнопедагогики в современный базовый куррикулум [3].

Все исследователи опираются на историко-воспитательные ценности молдавских народных традиций, предлагают включить их в содержание всех уровней образования, указывая на огромные воспитательные возможности традиционной молдавской культуры.

Вместе с тем, анализ практики показывает недостаточное влияние национальных культурных традиций на формирование культуры населения, в том числе и уча-

щейся молодёжи. Традиции как система народного опыта воспитания часто игнорируются, их возможности не оцениваются и не используются в должной мере в системе образования. И как следствие, педагогическая практика республики сегодня остро нуждается в научном обосновании и методическом обеспечении учебно-воспитательного процесса, основанного на национальных культурных традициях Молдовы. Это вызывает необходимость этнопедагогической подготовки будущих учителей, разработки концепции её осуществления с учётом особенностей республики. В настоящее время исследованы лишь некоторые аспекты, связанные с формированием у будущих учителей этнопедагогической культуры.

Можно констатировать, что этнокультурная направленность как черта профессиональной компетентности не является предметом пристального внимания в современной педагогике республики. Необходимо модернизировать это научно-методическое направление, реализовать достижение высокого уровня формирования личности учителя, знающего и уважающего не только свою этническую культуру, но и культуру других этнических групп, способного сочетать национальные и интернациональные интересы.

По мнению целого ряда исследователей, решить эту задачу можно только с позиций формирования у будущих педагогов этноценностных ориентаций.

N. Silistraru рассматривает формирование человека как личности на основе национальной культуры и выделяет народные ценности молдаван из совокупности общечеловеческих нравственных качеств, к которым он относит добро, доброжелательность, чистосердечие, совесть, трудолюбие, милосердие, гуманизм, патриотизм [4].

По мнению I. Gagim, понятия «воспитание» (educație) и «ценность» (valoare) не являются дополнительными, их нельзя представить одну без другой. Воспитание есть не что иное, как ценность человеческого существа, стремящегося к хорошему/добру, когда ценность выполняет воспитательную функцию человека [5].

VI. Pâslaru считает, что ценность всегда соответствует потребностям, ожиданиям, человеческому, национальному, социальному и личному идеалу человека [3].

В современном словаре по культурологии понятие «этнические ценности» рассматривается как консолидация культур, традиций, ритуалов, обрядов этноса. Оно может носить объективно-субъективный характер, черты, аспекты национальной культурной эволюции, обычаи, национально-народный этикет, мировоззрение, национальные мифы.

Л. Томилина считает, что формированию этноценностных ориентаций будет способствовать правильный выбор принципов их формирования. На наш взгляд, этот подход интегрирует основные положения деятельностного, культурологического, аксиологического и системного подходов, выступающих методологической основой формирования этноценностных ориентаций личности [6].

Изучив работы исследователей в области формирования этноценностных ориентаций, мы предполагаем, что их формирование у будущих педагогов будет успешным при создании таких условий, когда содержание учебных дисциплин будет ориентировано на ценностно-смысловой принцип воспитания и образования через интеграцию общечеловеческих ценностей. Этого можно добиться через реализацию принципа диалогичности, организацию межнационального общения между студен-

тами и преподавателями, через проникновение лучших образцов национальных культур, искусства, предметов декоративно-прикладного творчества в учебный процесс, образование тесной связи с музеями, выставочными залами города, района, общественными организациями, диаспорами, библиотеками и т. д.

Содержательный компонент формирования этнопедагогических ценностей у будущих педагогов должен быть ориентирован на их подготовку к эффективной педагогической деятельности в этнически в разнообразной среде, что требует от педагога владения разнообразными методическими средствами, методами и приёмами, учитывающими индивидуальные и национальные особенности воспитанников.

Именно в процессе профессиональной подготовки они должны получить опыт преодоления трудностей в коммуникативных формах взаимодействия с представителями других национальностей, научиться вводить ребёнка изначально в родную культуру, затем в культуру других народов.

Это может быть достигнуто за счёт включения в kurikulumy учебных дисциплин тем, которые отражают этнокультурное своеобразие проживающих в данном регионе народов, создание ситуаций социальных проб, в которых студент может проверить и оценить свои этнопедагогические ценности.

Такой подход требует активного использования в профессиональной подготовке педагога активных методов обучения, которые могут создать условия, мотивирующие студентов к самостоятельному, инициативному и творческому освоению этнопедагогических ценностей.

Очень эффективным в этой связи является метод проектов, который ориентирован на самостоятельную исследовательскую деятельность студентов. Темы проектов могут быть связаны с конкретными проблемами, которые имеют место в социально-культурной жизни республики и направлены на исследование особенностей культуры, истории, традиций, быта, образа жизни, психологии народов, проживающих в определённом регионе республики, городе, селе, конкретном студенческом коллективе.

Дискуссионные методы, диспуты также способствуют формированию этноценностных ориентаций, так как они повышают эмоциональный фон занятия, направлены на нахождение общих решений, проблем, связанных с формированием этнопедагогических ценностей. Темы для обсуждений могут быть очень разными, однако следует учитывать, что для достижения успеха они должны строиться правильно, включая *подготовительный этап, непосредственное проведение обсуждения и оценку деятельности на основе усвоенных норм и правил.*

Высокий уровень сформированности этноценностных ориентаций у педагогов означает, что у них сформированы представления об этнопедагогических ценностях, они ориентируются на идеал, их действия направлены на добро, созидание, они положительно относятся к себе, к своей национальной культуре, готовы изучить этнокультуру других народов. Это проявляется в уважении и принятии не только национальной культуры, но и культуры других народов, населяющих территорию Молдовы, в умении использовать достижения многонациональной культуры, народных традиций для самообогащения, опыта этнопедагогической деятельности основанной на сотрудничестве, равенстве позиций, высоком чувстве эмпатии, партнёрстве, отсутствии стереотипности в этнокультурном восприятии.

Список использованных источников

1. Anuarul statistic al Republicii Moldova, 2014. – с. 40
2. Закон РМ от 19.12.2003 N 546—XV «Об утверждении Концепции национальной политики Республики Молдова». – Monitorul Oficial al Republicii Moldova. — 2004. – № 1—5.
3. Pâslaru, V. Valoare și educație axiologică: definiție și structurate/ V. Pâslaru. — Didactica Pro nr.1 (35), 2006. — 56 p.
4. Силистрару, Н. Этнопедагогика молдаван в контексте научной педагогики / Н. Силистрару. — Кишинев, 1997. — 188 с.
5. Gagim, I. Концентрический принцип построения курса «Введение и динамическое музыкознание». Методологические и методические проблемы общего музыкального образования // Материалы международной конференции. — Санкт-Петербург, РПГУ им. А. И. Герцена, 2009. — с. 14—20.
6. Томилина, Л. Формирование этноценностных ориентаций у воспитанников детских домов в условиях дополнительного образования: дисс. д-ра пед. наук Томилина Л. 531.01/ Л. Томилин. — Кишинев, 2014. — 168 с.
7. Baci, S. Perspective curriculare etnopedagogice. În căutarea valorilor uitate / S. Baci. — Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. — 104 p.

УДК 37.018.46-051:78

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ КАДРОВ

Зыль О. Н.
БГПУ, Минск

Аннотация: В данной статье автор поднимает проблему организации музыкального воспитания детей раннего возраста в условиях учреждения дошкольного образования, рассматривает наиболее популярные в настоящее время программы раннего музыкального развития, доказывает целесообразность раскрытия специфики музыкального развития детей раннего возраста в контексте курса теории и методики музыкального воспитания детей дошкольного возраста для слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки.

Summary: In this article the author reveals the problems of the organization of musical education of children of early age to conditions of preschool educational institution, is considering the most popular program of early musical development, shows the feasibility of disclosing the specific character of the musical development of children of early age in the context of the course theory and methodology of musical education of children of preschool age for listeners of refresher courses and retraining.

Ключевые слова: музыкальное развитие, ранний возраст, повышение квалификации, переподготовка.

Key words: musical development, early age, advanced training, retraining.

В настоящее время в современной педагогической науке всё более актуальным становится понимание важности развития детей, начиная с самого раннего возраста. Исследования последних лет доказывают возможность музыкального развития ребёнка, начиная уже с пренатального периода, да и сама идея целенаправленного развития, начиная с раннего детства, становится всё более распространённой и приобретает большое количество поклонников. Востребованными становятся и различные системы, программы, курсы раннего развития. Популярной становится и предоставление такой образовательной услуги, как школы раннего развития ребёнка в учреждениях дошкольного образования. Как правило, на первых этапах они включают различные адаптационные программы, семинары для родителей «Мамина школа», всевозможные заочные тренинги, а затем и основные курсы, в содержание которых включаются развивающие занятия с обязательной музыкальной составляющей или специально разработанные программы по раннему музыкальному развитию. Приведём в качестве примера некоторые из них.

Система дородового музыкального развития «Сонатал» М. Л. Лазарева. Название предложено американским педагогом Сюзан Джонс. Оно составлено из двух латинских слов: «сюнанс» — звучащий, и «натус» — рождённый. Единое слово «Сонатал» подразумевает музыку беременности и рождения. «Сонатал» представляет собой методику музыкальной стимуляции развития плода и новорождённого ребёнка, а также снятия жизненных стрессов у беременной женщины с помощью музыки. Новизной метода является то, что впервые разработаны способы активного общения мамы с ребёнком в период беременности с помощью музыки. Этот метод, по мнению автора, позволяет оптимизировать психофизиологическое состояние плода, улучшить его адаптацию как к внутриутробным условиям, так и к новым условиям жизни после рождения. М. Л. Лазарев убеждён, что музыка эффективно воздействует на двигательную активность плода, способствует улучшению плацентарного кровообращения и обеспечивает условия для профилактики внутриутробных инфекций. В системе используются три фактора воздействия музыки на организм человека: психолого-эстетический (ассоциации, эмоции, образы); физиологический (тренировка отдельных функций организма); вибрационный (воздействие на клетки плода с целью активизации в них различных биохимических процессов). Данный метод призван оказывать положительное воздействие на состояние здоровья самой беременной женщины: улучшать самочувствие, повышать эмоциональный тонус, положительно влиять на лактационную функцию после рождения ребёнка. Важным инструментом музыкального воздействия в системе является голос будущей мамы (пение). Метод также включает и другие виды музыкальной деятельности: рисование под музыку, движение под музыку (танец, ритмическая гимнастика), игру на музыкальных инструментах, активное слушание музыки. Для детей от рождения до года создана следующая часть системы «Эйдотоника» — музыка цвета для ребёнка первого года жизни [1].

Программа «Кроха» Г. Г. Григорьевой состоит из четырёх глав. В первую включён материал, посвящённый предродовой педагогике. Вторая глава — «Как я буду расти и развиваться» — содержит характеристику особенностей физического, психического, личностного развития ребёнка от рождения до трёх лет и условий, в которых оно происходит. Третья глава — «Гуленька» представляет программу воспи-

тания и развития детей первого года жизни. Особо выделен первый месяц (период новорожденности) как наиболее трудный для родителей. В материалах по следующим периодам развития малыша отражены многообразные системные связи и по горизонтали и по вертикали. Это позволяет родителям видеть и реализовывать целостное развитие малыша. В четвертой главе — «Я сам» предложена программа воспитания и развития ребенка второго и третьего года по видам деятельности. Большое внимание в программе уделяется музыкальному воспитанию: восприятию, музыкально-ритмическим движениям, театрализациям, музыкальному творчеству [2].

Методика Т. Э. Тютюнниковой. Одна из целей методики — получение детьми удовольствия от общения с музыкой. Это ведёт к удовлетворению возникающих в процессе музыкальной деятельности эстетических потребностей, что само по себе является одной из задач музыкального воспитания. Элементарное музицирование, лежащее в основе методики является важной практической составляющей музыкальной деятельности, не являющейся абстрактно-интеллектуальной или «созерцательной». Музицирование предполагает личный характер участия ребенка в исполнении и творении музыки. Автор убеждён, что детям необходимо творить и переживать, чтобы понимать. Очевидно, что раннее музыкальное развитие необходимо строить таким образом, чтобы ребёнок во всём сам принимал участие, вовлекался педагогом в процесс активных творческих действий.

Двумя основными принципами обучения в этой методике являются импровизационно-творческая деятельность и игра. Импровизация рассматривается автором как особый способ развития творческого потенциала ребёнка. Это развитие воображения, независимости мышления, умения изобретать и находить новые неожиданные пути в разрешении возникающих задач. «Визитной карточкой» данного типа учебного процесса является игровой подход в его системном виде. Для детей дошкольного возраста игровой подход представляет собой единственно возможную форму участия в художественной деятельности. Основой методики Т. Э. Тютюнниковой является соединение принципов музыкально-творческой педагогики К. Орфа с методиками отечественной детской музыкальной педагогики [3].

Метод Синити Судзуки. Судзуки одним из первых доказал, что дети в возрасте до трёх лет могут играть на музыкальных инструментах и получать от этого удовольствие. При этом раннее развитие музыкальных способностей отражается и в других сферах: дети обладают прекрасными математическими способностями и впечатляют интеллектуальными показателями. Они собраны, одухотворены, отлично владеют речью. Автор метода считал, что музыкальные способности присутствуют в каждом из нас от рождения, точно так же, как и способности к овладению развитием речи [4].

Методика раннего музыкального развития «Музыка с мамой» Сергея и Екатерины Железновых. Авторы позиционируют данную методику как программу обучения детей музыке, направленную на развитие различных сфер нейро-физической активности — мелкой и крупной моторики, эмоциональной отзывчивости, разных форм музыкального слуха, когнитивную и социальную сферы. Согласно данной методике, обучение и развитие детей должно проходить в игровой форме. Этот принцип соответствует нормам возрастного развития детей, поскольку ведущей формой

деятельности в младшем возрасте является игра. Именно через игру ребёнок познаёт структуру отношений между людьми и их связь с объектами внешнего мира. Однако наиболее эффективной игра как способ познания и развития проявляется в возрасте от 3 до 7 лет. А вот у детей от 1 до 3 лет ведущая деятельность — манипуляционная, в возрасте же до года идёт взаимодействие со взрослым. Методика Железновых предоставляет возможности для развития ребёнка в каждом возрастном периоде. Комплекс методик включает в себя манипуляционные задания (например, пальчиковые игры) и упражнения, которые выполняет только взрослый (например, некоторые песенки и потешки). Вторым принципом методики является обучение детей через двигательную активность. Обучение не является статичным принятием данных. Принцип согласован с результатами исследований по изучению процессов запоминания — в движении усваивается большее количество информации. Это обусловлено взаимодействием левого и правого полушарий при мозговой активности, и, следовательно, более быстрой передаче нервных импульсов, формирующих любую психическую и физическую активность. Другие принципы методики — важность родительского участия и положительный настрой ребенка на обучение — являются общими для всех методик раннего развития [5].

Безусловно, это далеко не полный перечень систем, программ и методик, которые фрагментарно либо полностью используются при организации занятий по музыкальному развитию детей раннего возраста. Однако в частной практике, да и в государственных учреждениях дошкольного образования, достаточно часто к проведению занятий с детьми раннего возраста привлекаются люди, не имеющие достаточной специальной подготовки. Не секрет, что в настоящее время в системе дошкольного образования наблюдается увеличение количества воспитателей, которые, в принципе, имеют педагогическое образование (диплом учителя начальных классов, учителя-предметника), однако об особенностях работы с детьми раннего возраста имеют представление на уровне «своих же вырастила» или «всё то же, как и в школе, только проще», а музыкальными руководителями в детских садах становятся выпускники музыкальных колледжей и даже исполнительских отделений консерваторий. Безусловно, высокий уровень их специальных музыкальных знаний, умений и навыков не подвергается никакому сомнению, а вот знания в области дошкольной психологии, педагогики, владение методиками работы с детьми такого возраста, к сожалению, не всегда бывают на высоком уровне. И здесь, как нам кажется, безусловно важно понимание и самим педагогом, и администрацией учреждения дошкольного образования, в котором он работает, необходимости прохождения курса переподготовки по новой специальности, который включает все важнейшие аспекты и направления дошкольного образования, в том числе и методики приобщения к различным видам музыкальной деятельности в рамках дисциплины «Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста» с целью подготовки квалифицированных кадров в области педагогики раннего детства.

Список использованных источников

1. Лазарев, М. Л. Мамалыш или Рождение до рождения: Сокращённый вариант / М. Л. Лазарев. — М.: Кодекс, 2009. — 321 с.

2. Григорьева, Г. Г. Кроха: Пособие по воспитанию, обучению и развитию детей до трёх лет / Г. Г. Григорьева, Н. П. Кочетова, Д. В. Сергеева и др. — 4-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 2001. — 253 с.

3. Тютюнникова, Т. Э. Учуясь творить. Элементарное музицирование: музыка, речь, движение. / Т. Э. Тютюнникова // М.: «Знание». — 2004. — 28 с.

4. Судзуки, Синити. Взращённые с любовью. Классический подход к воспитанию талантов/ Синити Судзуки. — Минск: Попурри, 2005. — 192 с.

5. Методика раннего музыкального развития Сергея и Екатерины Железновых — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://tpv.ucoz.ru/publ/metodiki_rannego_razvitija/metodika_zheleznykh/2-1-0-5. — Дата доступа: 01.11.2015.

УДК [37.018.46:792]-057.874

РОЛЬ ТРЕНЕРА В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 8-11 КЛАССОВ УЧИЛИЩ ОЛИМПЕЙСКОГО РЕЗЕРВА В ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ

Кабакович О. М.

БГПУ, Минск

Аннотация: Данная статья посвящена изучению роли тренера в формировании мотивации достижения у учащихся 8-11 классов училищ олимпийского резерва в тренировочном процессе. Особое внимание отводится организации тренировочного процесса и его многоаспектным направлениям.

Summary: This article is devoted to studying the role of the coach in the formation of achievement motivation in students grades 8-11 Olympic reserve schools in the training process. Particular attention is paid to the organization of the training process with its multifaceted areas.

Ключевые слова: мотивации достижения, спортивная мотивация, мотивация достижения успеха.

Key words: achievement motivation, sport motivation, reaching success motivation.

В научной спортивной литературе мотивация достижения рассматривается как один из важнейших факторов результативности деятельности каждого спортсмена. Мотивация спортсмена в значительной степени определяет уровень его специальной подготовки, которая является одной из основных составляющих его спортивных успехов. Дело в том, что сила и устойчивость мотивации во многом определяется возможностями субъекта удовлетворить себя в конкретном виде спортивной деятельности, а уровень специальных знаний, умений и навыков детерминирует возможности спортсмена. Поэтому понятно, что в спортивных достижениях мотивация играет определённую роль, т. к. она диктует степень проявления возможностей спортсмена.

Чаще всего в научных источниках встречается понятие спортивной мотивации, которая представляет собой особое состояние личности спортсмена, формирующееся в результате соотнесения им своих способностей и возможностей с предметом спортивной деятельности, служащее основой для постановки и осуществления

целей, направленных на достижение максимально возможного на данный момент спортивного результата (Р. А. Пилюян) [1].

Отличие понятия «мотивация достижения», рассматриваемого в данной статье, от понятия «спортивная мотивация», заключается в том, что «мотивация достижения» обосновывается нами как интеграционное понятие, состоящее из двух диаметрально противоположных мотивов: возможность испытать гордость или удовлетворение от выполнения поставленной цели или задачи, в нашем случае в тренировочном процессе — мотив достижения успеха, или способность испытать стыд или унижение вследствие неудавшейся попытки завершить запланированные действия — мотив избегания неудачи.

Роль тренера в формировании мотивации достижения у учащихся 8-11 классов училищ олимпийского резерва в тренировочном процессе по легкой атлетике имеет большое значение по ряду причин: во-первых, тренер в современной спортивно-педагогической системе является неотъемлемой частью системы; во-вторых, он является организатором тренировочного процесса с его многоаспектными направлениями: воспитательным, образовательным, соревновательным.

Воспитательное направление охватывает многие стороны личностного развития юных спортсменов, в том числе и формирование мотивации достижения. Механизм формирования мотивации достижения очень сложен. Учащиеся 8-11 классов училищ олимпийского резерва должны обладать устойчивой установкой к собственному достижению успеха. В этом случае их спортивная активность должна основываться на естественной потребности добросовестно относиться к выполнению перечня заданий, указанных тренером.

Подростковый и ранний юношеский возраст являются достаточно сензитивными для развития всего этого комплекса. Степень практического использования имеющихся возможностей влияет на индивидуальные различия, которые к концу этого возраста, как правило, увеличиваются.

В ходе учебно-тренировочного процесса по легкой атлетике особое внимание следует обращать на установление доверительных отношений между тренером и учащимися в контексте общих для них проблем. Это этап важного и своеобразного психического развития ребёнка, когда оформляются устойчивые формы поведения по отношению к выбранному виду деятельности. Конструктивное взаимодействие между субъектами учебно-тренировочного процесса — залог успешности подготовки будущего спортсмена и развития его личностных качеств.

Образовательное направление в спортивной деятельности представляет собой обучение. Ведущим структурным элементом обучения является действие. Учебное действие должно в общем виде содержать все существенные признаки конкретного практического действия. Юный спортсмен должен, в первую очередь, усвоить исходные отношения конкретного вида спорта и его соревновательные упражнения на основе современных методик. Это позволит тренеру в формировании мотивации достижения выработать у юного спортсмена наглядно-действенное мышление (один из видов мышления, характеризующийся тем, что решение задачи осуществляется путём реального, физического преобразования ситуации, опробования свойств объектов).

Учащиеся 8-11 классов училищ олимпийского резерва представляют собой специфический контингент спортсменов, обладающих соответствующими способностями, необходимыми для выполнения легкоатлетических упражнений на высоком уровне. Данный уровень требует овладевать безошибочными двигательными действиями, т. е. учиться: а) выполнять подводящие упражнения, учитывая решение последующих двигательных задач в освоении изучаемых действий, что позволяет спортсмену чувствовать уверенность и способствует успешному решению различных ситуаций, имеющих место в тренировочном процессе; б) осознанно и ответственно относиться к выполнению двигательных задач и указаниям тренера, что повлечёт за собой успешную реализацию поставленных целей.

Роли тренера в подготовке легкоатлетов отводится значительное место, и связано оно с контролем, учётом, регулированием учебно-тренировочного процесса в целом, где внимание уделяется индивидуальным особенностям обучающихся в соответствии с поставленными задачами.

Управление учебно-тренировочным процессом по легкой атлетике включает в себя следующие взаимосвязанные части: Определение индивидуальных особенностей и функциональных возможностей учащегося; Установление цели и времени, необходимого для её достижения; Определение конкретных задач обучения, воспитания и повышения функциональных возможностей; Выбор средств, методов, величин нагрузок, определение циклов и др; Составление общего и индивидуального планов тренировки (на несколько лет, на год, на месяц); Практическое выполнение плана и регулирование тренировочных и соревновательных воздействий.

Соревновательное направление. В данном направлении особое значение придаётся стимулированию к выполнению всеусложняющихся двигательных задач и заданий, включённых в соответствующие виды соревнований. В этой связи, роль тренера в формировании мотивации достижения заключается в информационных сообщениях, касающихся разъяснений значимости данного соревнования, анализа различных сторон подготовленности личности юного спортсмена, сформированности конкретных спортивных умений и др.

В ходе учебно-тренировочного процесса, где формируется мотивация достижения, необходимо учитывать возрастные и психологические особенности обучающихся.

Основной стороной работы тренера является формирование и совершенствование спортивно-важных и социально-ценных свойств личности спортсмена, способствующих надёжному и стабильному выступлению в ответственных соревнованиях. Важнейшее место среди них занимают высокий уровень и особенности спортивной мотивации.

По мнению Р. С. Немова, «особенно заметным в эти годы становится рост сознания и самосознания детей, представляющий собой расширение сферы осознаваемого и углубление знаний о себе, о людях, об окружающем мире. Развитие самосознания находит своё выражение в изменении мотивации основных видов деятельности: учения, общения и труда» [2, с. 140]. У учащихся появляются новые мотивы, которые приводят к переосмыслению отношения к деятельности, её содержания, цели и задач.

Важнейшая роль тренера в мотивации достижения учащихся 8-11 классов заключается в возможности осуществления «управляемой тренировки» и формирования поведения спортсменов посредством многоаспектных направлений (воспитательного, образовательного, соревновательного). Следует добавить, что действенным фактором в формировании мотивации достижения у спортсменов выступает использование системы поощрений и наказаний. Это чрезвычайно действенный фактор, интенсивность влияния которого увеличивается, если поощрение или наказание спортсмен получает в присутствии своих товарищей по команде.

Обобщая вышесказанное, отметим, что тренеру и спортсменам следует стремиться к формированию мотивации достижения высоких результатов в своей спортивной деятельности. Поэтому тренер обязан строить учебно-тренировочный процесс с учётом индивидуальной мотивации каждого спортсмена.

Список использованных источников

1. Пилоян, Р. А. Мотивация спортивной деятельности / Р. А. Пилоян. — М.: Физкультура и спорт, 1984. — 112 с.
2. Немов, Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 3 кн. / Р. С. Немов. — 3-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — Кн. 2: Психология образования. — 608 с.

УДК 37.018.46

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Кислякова Ю. Н.
ИПКП БГПУ, Минск

Аннотация: В статье анализируется проблема формирования профессионально-педагогической культуры взрослых. Раскрывается сущность понятия, его компоненты, противоречия. Рассматриваются вариативные формы повышения профессионально-педагогической культуры обучающихся в условиях повышения квалификации и переподготовки.

Summary: In the article analyses the problem of formation professional and pedagogical adult's culture. Essence, components and contradictions of this concept reveals in the article. Variant forms of increasing professional and pedagogical culture of students in the conditions of training and retraining analysed here.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая культура.

Key words: professional and pedagogical adult's culture.

В современных условиях проблема изучения культуры как социального феномена рассматривается в двух аспектах. Сущность первого аспекта состоит в исследовании отдельных сторон, направлений культуры (культура материальная и духовная, культура личности и культура деятельности, культура общения и культура поведения, культура нравственная и культура эстетическая и др.). Второй аспект выражается в стремлении интегрировать различные стороны культуры, представить её единым, целостным образованием.

Сущностная характеристика профессионально-педагогической культуры взрослых обучающихся предполагает сочетание двух указанных аспектов. Она основывается на общей культуре личности и выступает как проецирование в сферу профессиональной деятельности и личности педагога культуры в целом, педагогической культуры общества и «представляет собой систему общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий педагогической деятельности». Культурологический подход к педагогическому образованию (Е. В. Бондаревская, И. Ф. Исаев, В. А. Сластёнин и др.) базируется на признании образования профессионально-педагогической культуры педагога основным условием и результатом его профессионального становления, инструментом осуществления индивидуальных творческих сил в педагогической деятельности.

В качестве структурных компонентов профессионально-педагогической культуры выделяют педагогические ценности, педагогические технологии и личностно-творческие проявления. Динамика профессионально-педагогической культуры раскрывается в функциональных компонентах, с которыми соотносятся гносеологический, гуманистический, коммуникативный, обучающий, воспитывающий, нормативный и информационный компоненты, отражающие многообразие видов профессионально-педагогической деятельности педагогов учреждений образования [1].

Система дополнительного образования взрослых обеспечивает организационное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех ступеней образования, совместно и скоординированно решающих задачи обучения, воспитания, общеобразовательной и профессиональной подготовки человека. В ИПКиП БГПУ формирование профессионально-педагогической культуры осуществляется посредством учёта разнообразных способностей и образовательных потребностей взрослых, разработки диверсифицированного содержания обучения. Повышение квалификации предоставляет каждому педагогу институциональную возможность формировать индивидуальную образовательную траекторию и получать ту профессиональную подготовку, которая требуется ему для дальнейшего профессионального, карьерного и личностного роста.

В условиях дополнительного образования взрослых движущей силой формирования их профессионально-педагогической культуры является разрешение определённых противоречий: социально-педагогических — между социально-культурными процессами, условиями окружающей социальной реальности и функционированием профессионально-педагогической культуры; общепедагогических — между многообразием ценностей педагогической культуры и степенью их освоения, включённости в деятельность преподавателя; личностно-творческих — между общественной формой существования профессионально-педагогической культуры и индивидуально-творческой формой её присвоения и развития, преодоления педагогичности, стереотипности в оценках и действиях студентов и собственной деятельности.

В то же время взаимодействие структурных и функциональных компонентов профессионально-педагогической культуры педагога в реальной практике объясняет ряд ведущих тенденций её формирования: тенденция зависимости формирования профессионально-педагогической культуры от степени развития профессио-

нальной свободы личности, её творческой самореализации; тенденция апроприации — активной обращённости к отечественному и зарубежному научно-педагогическому опыту, тенденция гуманистической направленности формирования профессионально-педагогической культуры. Выявленные тенденции позволяют сформулировать условия для формирования профессионально-педагогической культуры.

В условиях дополнительного образования взрослых формирование профессионально-педагогической культуры осуществляется более эффективно, если личность выступает активным субъектом деятельности; практический индивидуальный опыт осмысливается и соединяется с социальным и профессиональным опытом; в профессиональном коллективе поддерживаются и поощряются индивидуально-творческие профессиональные поиски. Развитие творческого потенциала педагогических работников учреждений образования, повышение уровня их профессионально-педагогической культуры основывается на дифференциации и индивидуализации обучения на разных этапах профессиональной деятельности.

При разнообразии индивидуальных и групповых форм деятельности в процессе повышения профессионально-педагогической культуры слушателей их эффективность зависит от применяемых методов и приёмов обучения. В образовательном процессе повышения квалификации и переподготовки со слушателями ИПКиП БГПУ используются интерактивные методы как для организации взаимодействия («Круг знакомств», «Имя и жест», «Квадрат» и др.), так и актуализации, воспроизведения, осмысления и закрепления знаний слушателей (решение педагогических ситуаций, «Мозговая атака», «Рейтинг проблем», «Работа с бланком-конспектом» и др.). Значительная роль в обучении взрослых отводится дискуссионным методам (кей-метод, поиск решения и др.), различным технологиям организации контроля знаний, умений и навыков обучающихся («Турнир-викторина», «Интервью», «Бумеранг», «Снежный ком», «Пять предложений» и др.), рефлексивным методикам («Градусник», «Рефлексивная мишень», «Дерево настроения» и др.) [2].

При этом профессорско-преподавательский состав кафедр ИПКиП БГПУ учитывает, что формирование профессионально-педагогической культуры взрослого человека связано не просто с обучением, а часто с переучиванием, т. е. преодолением ранее приобретённых стереотипов. В исследованиях, посвящённых проблемам образования взрослых, показано, что опыт личности играет весьма противоречивую роль: с одной стороны, он содействует более глубокому пониманию изучаемого, с другой — препятствует восприятию нового материала. У многих педагогов возникают барьеры по отношению к излагаемому теоретическому материалу. Таким образом, высоко оценивая роль индивидуального профессионально-педагогического опыта педагога, нужно все-таки признать и его ограниченность. Способом преодоления подобных барьеров служит использование активных форм обучения, указанных выше, предполагающих переход педагога с позиции «слушателя» на позицию «участника» педагогической ситуации. Такой переход способствует преодолению стереотипов, так как привычные приёмы и способы применяются в новых условиях организации учебного процесса, когда педагог стремится уйти от традиционных «субъект-объектных» отношений. Методы субъект-субъектного взаимодействия позволяют разумно сочетать теоретические знания с жизненным и профессиональ-

ным опытом, учитывать возрастные и индивидуально-психологические особенности личности слушателей.

Профессионально-педагогическая культура представляет собой интериоризированную общую культуру и выполняет функцию специфического проектирования общей культуры в сферу педагогической деятельности. Поэтому в условиях повышения квалификации и переподготовки обеспечивается системное построение педагогического процесса, которое даёт возможность педагогу обоснованно определять программу своей деятельности. Этапами её могут выступать: осознание поставленных задач; анализ существующего состояния дел в сфере профессиональной деятельности; определение противоречий между ними и определение стратегических целей своей деятельности; изучение существующих концепций обучения и воспитания, выбор наиболее соответствующих подходов к решению педагогических проблем; выявление основных принципов своей деятельности, основных направлений, задач и предполагаемых результатов; организация поисково-экспериментальной деятельности, которая даёт возможность проверить эффективность выдвинутых предположений; диагностика (изучение и анализ) результатов своей работы.

Таким образом, профессионально-педагогическая культура — это универсальная характеристика педагогической реальности, проявляющаяся в разных формах существования. Как социально-педагогическое явление профессионально-педагогическая культура рассматривается как мера и способ творческой самореализации личности в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленных на освоение и создание педагогических ценностей, технологий и способностей личности. Такое понимание профессионально-педагогической культуры позволяет вписать её в два категориальных ряда: профессиональная культура, педагогическая культура (в качестве видового понятия) и культура педагогической деятельности, общения, культура личности педагога (в качестве родового понятия) — и определить условия и методы её формирования, в том числе в системе повышения квалификации и переподготовки.

Список использованных источников

1. Исаев, И. Ф. Профессионально—педагогическая культура преподавателя высшей школы: Воспитательный аспект // И. Ф. Исаев. — М.: Белгород, 1992. — С. 14-19.

2. Методы интерактивного обучения: практическое руководство // А. В. Макович [и др.]; ред. И. В. Шеститко. — Светлая Роща: ИППК МЧС Респ. Беларусь, 2013. — 53 с.

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У СЛУШАТЕЛЕЙ
В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ****Клезович О. В.**

БГПУ, Минск

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования основ инклюзивной культуры у слушателей в условиях дополнительного образования. Представлены интерактивные методы обучения, направленные на расширение представлений об особых образовательных потребностях детей и позиции педагога во взаимодействии с ними.

Summary: In the article the problem of forming the foundations of an inclusive culture among students in terms of further education. Presented interactive training methods aimed at enhancing perceptions about the special education needs of children, and the position of the teacher in interaction with them.

Ключевые слова: дополнительное образование взрослых, инклюзивная культура педагога.

Key words: additional adult education, an inclusive culture of the teacher.

Современные преобразования в области образования, в том числе и на I ступени общего среднего образования, в Республике Беларусь обуславливают актуальность проблемы формирования специальной составляющей профессиональной компетентности слушателей специальности переподготовки 1-01 03 73 «Начальное образование» в области интегрированного обучения младших школьников с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников.

В соответствии с образовательным стандартом специальности переподготовки 1-01 03 73 «Начальное образование» (утверждённым и введённым в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 28.03.2013 г. № 103) слушатель, освоивший соответствующую образовательную программу переподготовки, должен обладать следующими академическими компетенциями: знать психолого-педагогические характеристики учащихся с особенностями психофизического развития; уметь осуществлять целеполагание, планирование и организацию интегрированного (инклюзивного) обучения и воспитания учащихся.

Данная компетентность рассматривается в психолого-педагогической и специальной литературе как инклюзивная компетентность. И. Н. Хафизуллина рассматривает инклюзивную компетентность учителя как интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе интегрированного воспитания и обучения, учитывая особенности психофизического развития учащихся и обеспечивая включение ребёнка в среду учреждения образования, обеспечивая тем самым потенциальные возможности его развития и саморазвития [1].

Инклюзивная компетентность — это интегративная профессиональная характеристика личности и деятельности педагога в условиях инклюзивной практики, которая характеризуется совокупностью взаимосвязанных ценностно-смысловых ориентаций, инклюзивных знаний и умений, способов и опыта деятельности, профессионально-личностных качеств педагога, а также способностью к самоанализу

собственной деятельности, позволяющих эффективно осуществлять процесс обучения в условиях инклюзии с учётом различных образовательных потребностей учащихся с целью личностного развития и саморазвития каждого из них. Существующие на современном этапе развития педагогической теории и практики тенденции, связанные с необходимостью более широкого включения детей с ОПФР в социум, актуализируют проблему формирования инклюзивной компетентности у слушателей переподготовки [1; 2].

Организационно-педагогическими условиями, способствующими успешному формированию инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе переподготовки, осуществляемой на факультете повышения квалификации специалистов образования Института повышения квалификации и переподготовки БГПУ, являются: применение технологии контекстного обучения, позволяющей сформировать целостную структуру профессиональной деятельности будущих учителей в условиях интегрированного обучения посредством оптимального соединения репродуктивных и активных методов обучения и воссоздания социального контекста будущей деятельности; включение в содержание учебной дисциплины «Педагогика начального образования» раздела «Интегрированное воспитание и обучение на I ступени общего среднего образования», предполагающего ознакомление слушателей с особенностями психофизического развития учащихся (с интеллектуальной недостаточностью, трудностями в обучении, нарушением слуха, тяжёлыми нарушениями речи, нарушениями зрения) и обеспечение ориентировки в категориях учащихся с особенностями психофизического развития; овладение слушателями нормативно-правовыми основами организации интегрированного обучения; обеспечение слушателей методическими рекомендациями по учёту специфики организации учебной деятельности учащихся с особенностями психофизического развития при проведении урока, организации внеурочной совместной деятельности учащихся; включение слушателей в интерактивное взаимодействие с целью формирования толерантности к особенностям психофизического развития учащихся, актуализации принципов презумпции компетентности, индивидуального и дифференцированного подходов к обучению учащихся в условиях класса интегрированного обучения и воспитания.

Одним из методов, позволяющих актуализировать понимание уникальности каждого учащегося, является «Инструкция вслепую».

Количество участников: не ограничено.

Время проведения: 10 минут.

Необходимые материалы: бумажная салфетка на каждого участника.

Цель: демонстрация индивидуальных различий.

Ход работы: Ведущий раздаёт участникам заготовленные салфетки и сам берёт одну. Затем просит всех закрыть глаза и оглашает инструкцию, которой также следует сам. Вопросы со стороны участников не допускаются. Открывать глаза также нельзя.

Инструкция: Согните лист пополам. Оторвите верхний левый край. Согните лист пополам. Оторвите нижний левый край. Согните лист пополам. Оторвите верхний правый край.

По окончании упражнения ведущий просит участников поднять листы вверх и сравнить полученный «узор» с тем, который получился у него и у других слушателей. В результате упражнения появится несколько совершенно различных «орнаментов», которые будут отличаться как друг от друга, так и от образца, представляемого ведущим.

Вывод: несмотря на одинаковые салфетки и одинаковую инструкцию, результаты разные. Результаты зависят от психофизических особенностей, например, восприятия информации и др. Таким образом, каждый ребенок — индивидуальность.

Одним из методов, позволяющих актуализировать понимание проявлений повышенных требований к учащемуся как нормально развивающемуся, так и с особенностями психофизического развития является «*Фундамент позитивной педагогики*».

Количество участников: не ограничено.

Время проведения: 20-40 минут.

Необходимые материалы: лист бумаги, ручка, лист А3, маркер, доска.

Цель: демонстрация ожиданий.

1. Каждый участник создает на листе таблицу из четырех столбцов.

2. Ведущий предлагает участникам представить учащегося с особенностями психофизического развития и написать в первом столбце в течение 5 минут его 5 отрицательных качеств. После выполнения данной части задания ведущий предлагает каждому озвучить перечисленные качества и сам записывает их на большом листе или на доске. Повторяющиеся качества он записывает только один раз.

3. Ведущий предлагает представить нормально развивающегося ребёнка и написать во втором столбце в течение 5 минут его 5 положительных характеристик. После выполнения данной части задания он просит каждого озвучить свой ответ и записывает положительные качества на большом листе или на доске. Повторяющиеся качества он записывает только один раз.

4. Ведущий предлагает представить учащегося с особенностями психофизического развития и в третьем столбце в течение 5 минут записать его 5 положительных характеристик. После выполнения данной части задания он просит каждого озвучить свой ответ и записывает положительные качества на большом листе или на доске. Повторяющиеся качества он записывает только один раз.

5. Ведущий предлагает представить нормально развивающегося ребенка и записать его 5 отрицательных характеристик в четвёртом столбце в течение 5 минут. После выполнения данной части задания он просит каждого озвучить свой ответ и записывает отрицательные качества на большом листе или на доске. Повторяющиеся качества он записывает только один раз.

6. Ведущий предлагает проанализировать общую таблицу. Уточняет у участников, перечисление каких из характеристик вызвало наибольшие затруднения. Затем он предлагает обратить внимание на столбец, в котором перечислены положительные характеристики нормально развивающегося учащегося и обсуждает с участниками уровень их ожиданий (самостоятельный, трудолюбивый, инициативный, доброжелательный, послушный, усидчивый, дисциплинированный и др.).

Вывод: ожидания учителей в большинстве случаев достаточно и необоснованно высоки.

Таким образом, включение слушателей в процесс интерактивного взаимодействия с целью актуализации и расширения представлений о возможностях учащихся с особенностями психофизического развития и перспективах развития интегрированного образования является актуальным и требует дальнейшей разработки в содержательном и организационном планах.

Список используемых источников

1. Турченко, И. А. Развитие инклюзивного образования детей в Республике Беларусь и за рубежом / И. А. Турченко // Адукацыя і выхаванне. — Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2014. — № 9. — С. 15—20.
2. Хафизуллина, И. Н. К вопросу об инклюзивной компетентности учителя общеобразовательной школы / И. Н. Хафизуллина // Сборник материалов II межрегионального семинара «Государственная социальная политика по защите детства: теория и практика». — Астрахань, 2007. — 324 с. — С. 58—67.
3. Хитрюк, В. В. Модель педагога инклюзивного образования: компетентностный подход / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарёва // Адукацыя і выхаванне. — Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2013. — № 11. — С. 35—40.

УДК 37.018.48

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ИНФОРМАТИКА»: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Климович А. Ф., Круглик Т. М.
БГПУ, Минск

Аннотация: Внедрение компетентного подхода в образовательный процесс современной школы потребовало обновления сущности и содержания подготовки и переподготовки преподавателя информатики на основе современных образовательных технологий. Это способствует развитию профессиональной компетентности учителя в области компьютерных технологий.

Summary: The introduction of competence-based approach in the educational process of modern school necessitated an update essence and content of the training and retraining of the teacher of computer science on the basis of modern educational technologies. It contributes to the development of professional competence of teachers in the field of computer technology.

Ключевые слова: информатика, переподготовка, компетентностный подход.

Key words: information, training, competence approach.

Введение образовательного стандарта переподготовки по специальности «Информатика» и образовательных стандартов высшего образования нового поколения по подготовке преподавателей информатики, накопленный опыт обучения студентов и слушателей методике обучения информатике в Республике Беларусь позволяет провести углубленную экспертную оценку действующих учебных планов, учебных программ по учебной дисциплине «Методика преподавания информатики»

и разработать новое поколение учебно-программной документации и рекомендации по планированию учебных занятий для студентов и слушателей в области преподавания информатики.

Результаты исследований, в которых разрабатывались различные аспекты обучения студентов и слушателей переподготовки методике преподавания информатики, отражены в публикациях белорусских (А. И. Бочкин, С. В. Вабишевич, А. А. Казинский, А. Ф. Климович, А. И. Лапо, А. Е. Пупцев, и др.) и российских (Л. Л. Басова, С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун, М. П. Лапчик, Г. В. Лебедев, И. В. Левченко, А. Г. Кушниренко, А. Х. Шелепаева и др.) авторов, а также ученых дальнего зарубежья (Д. Добрилович, Д. Глусач, Дж. Новакович, С. Ходироут и др.).

В контексте реализации компетентностного подхода на уровне общего среднего образования требуется модернизация непрерывного педагогического образования в Республике Беларусь, которая будет способствовать наиболее полному раскрытию сущности и содержания качества подготовки и переподготовки преподавателя информатики в данном направлении, развитию его профессиональной компетентности.

В качестве методологической основы подготовки и переподготовки преподавателей информатики с учётом реализации компетентностного подхода в общем среднем образовании мы рассматриваем культурно-праксиологический концепт развития высшего педагогического образования [1, 2], а также авторские и информационные технологии образовательных ресурсов.

Учитывая основные положения культурно-праксиологической концепции, подготовка и переподготовка преподавателей информатики должна ориентироваться на следующие позиции:

1. В образовательном процессе подготовки специалиста в области информационно-коммуникационных технологий необходимо использовать инновации, которые позволят будущему преподавателю стать педагогом-инноватором, умеющим организовывать исследования, ставить и решать проблемы, быть методологом, проектировщиком, конструктором, программистом и управленцем при создании учебно-методического обеспечения по предмету, быть экспериментатором.

2. Инновационная подготовка должна способствовать обеспечению высокого уровня компетентности будущего преподавателя информатики в осуществлении образовательного процесса, мобильности и продуктивности его профессиональной деятельности, достижению педагогом собственных профессиональных вершин и высокой конкурентоспособности.

3. За основу инновационной подготовки преподавателя информатики следует принять инновационно-педагогическую культуру, представляющую собой совокупный способ и продукт эффективной инновационной деятельности инноваторов.

В условиях реализации компетентностного подхода [3] целью образования является формирование компетентной личности, способной решать разные проблемы, используя усвоенные знания и умения, при этом: содержание образования определяется компетенциями, которые необходимо сформировать у обучаемых; результаты образования должны носить обобщённый характер, быть представлены в системном и целостном виде, соотноситься с целями образования и подлежать измерению; они определяются, как признаки готовности выпускника применять соответ-

ствующие компетенции для решения профессиональных, социальных и личностных проблем (задач); компетенции должны подлежать операционализации (т. е. выявлению лежащих в их основе знаний и умений); для конструирования содержания обучения и обеспечения измеримости результатов образования используется модульный подход, который способствует целостности осваиваемых знаний и отвечает интегративному, личностно развивающему характеру профессиональной подготовки студентов и слушателей; разработка средств диагностики формируемых компетенций, оценивание уровней сформированности компетентности осуществляется с позиций достижения норм качества образования.

Внедрение компетентного подхода на уровне высшего образования [4] предполагает модернизацию содержания обучения на основе деятельностного подхода, в соответствии с компетенциями, определёнными целями и результатами образования, с использованием ситуаций и задач, моделирующих социальный и содержательно-профессиональный контексты будущей профессии, выступающих как средства формирования и диагностики компетенций.

Вышесказанным определены *методологические основания модернизации психолого-педагогической и методической подготовки преподавателей информатики в контексте реализации компетентного подхода в общем среднем образовании.*

Информационное общество предъявляет к современным специалистам новые требования, связанные с умением использовать в своей профессиональной деятельности информационно-коммуникационные технологии, в связи с этим *назрела необходимость совершенствования концептуальных основ подготовки и переподготовки преподавателей информатики*, перед которыми ставится задача по формированию базовых информационно-коммуникационных компетенций у школьников на уровне общего среднего образования.

Являясь фундаментальной наукой, информатика стала эффективным инструментом исследования; она даёт возможность педагогам различных предметных областей широко использовать компьютерные и сетевые технологии; сделала возможным дистанционное обучение на основе информационно-коммуникационных технологий.

Однако существует ряд проблем, которые необходимо решить для качественной адаптации школьников к жизни в информационном обществе, а также подготовки и переподготовки современных преподавателей информатики:

1. Необходимо обновление аппаратной и программной составляющей компьютерной техники общеобразовательных школ, обеспечение их качественным доступом в глобальную сеть Интернет.

2. Требуют совершенствования в соответствии с развитием и запросами современного общества учебные программы по предмету «Информатика» и учебно-методическое обеспечение к ним.

3. На основе современных педагогических и информационных технологий должно быть модернизировано содержание подготовки и переподготовки специалистов в области преподавания информатики, что позволит повысить уровень информационной и технологической культуры выпускников общеобразовательных школ на фоне внедрения компетентного подхода.

Реализация сказанного выше возможна за счёт: актуализации содержания учебных программ по изучению данной области знаний как на уровне общего среднего образования, так и на уровне высшего образования, за счёт включения в них тематик, связанных с достижениями современного общества в области информатики и информационно-коммуникационных технологий, с учётом развития социально-личностных особенностей современного поколения обучающихся; расширения тематик факультативов для школьников и курсов по выбору для студентов и слушателей, содержание которых базируется на межпредметных связях информатики с другими науками; развития и внедрения идей медиаобразования; квалифицированного выбора и применения компьютерных технологий в обучении.

Одним из факторов, способствующих формированию современных профессиональных компетенций у будущих учителей информатики, является опережающее обучение, направленное на активизацию, развитие мыслительной деятельности студентов и слушателей, формирование у них способности самостоятельно добывать знания в сотрудничестве с другими обучаемыми, т. е. саморазвитие. На наш взгляд, одним из признаков опережающего обучения специалистов в области преподавания информатики является обучение проектированию новых учебных технологий на базе инновационных форм представления, обработки и передачи информационных материалов.

Подготовка будущих учителей информатики должна быть направлена не только на то, чтобы они владели информационными технологиями на самом высоком уровне, но и обладали такими **профессиональными компетенциями**, как: способность адаптироваться к быстро меняющейся технической и технологической базе компьютерной техники; адекватное оценивание перспективы развития своего предмета и целей его преподавания с учётом современного состояния информатики как науки; способность обеспечивать вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса в рамках учебного предмета «Информатика» и средствами предметной области; способность реализовать завершение профильного самоопределения старшеклассников, формирование у них способностей и компетентностей, необходимых для продолжения образования в соответствующей профессиональной сфере, за счёт активного использования межпредметных связей информатики; обеспечивать компьютерную визуализацию обучения, под которой понимается процесс преобразования информации из абстрактно-логического представления в наглядно-образное и аудиовизуальное, осуществляемый средствами информационно-коммуникационных технологий, результатом которого является интерактивный учебный визуальный продукт, соответствующий требованиям, предъявляемым к образовательным материалам и пр.

Для решения задач, направленных на формирование профессиональных компетенций учителя информатики, студент должен обладать базовыми знаниями и умениями в области информатики, владеть современными методиками и технологиями преподавания предмета «Информатика» на всех её уровнях: пропедевтическом, базовом и профильно-ориентированном, что требует систематического повышения его профессиональной компетентности. Кроме этого необходимо исходить из того, что компетентностный подход в обучении будущего учителя информатики является не только средством обеспечения будущего специалиста конкретными узкоспециа-

лизированными компетентностями, но и средством фундаментализации образования.

Важной проблемой является формирование профессиональных компетенций, связанных с использованием оборудования, сетевых технологий, требующих значительных прав доступа (установка программного обеспечения, настройка сетевой операционной системы, администрирование компьютерной сети, обеспечение безопасности её функционирования и др.).

Необходимость в формировании перечисленных выше компетенций входит в противоречие с тем фактом, что произошла замена специальности «Математика. Информатика» на «Математика и информатика» в педвузах страны в связи переходом на 4-х летний срок получения высшего образования, что привело к сокращению суммарного объема аудиторных часов по учебным дисциплинам, связанным с информатикой. Педагогов, специалистов в области преподавания информатики, вузы Республики Беларусь практически не готовят. Выходом из сложившейся ситуации может стать создание в педвузах новой специальности «Информатика. Сетевое администрирование учреждения образования» с присвоением квалификации «Преподаватель информатики, сетевой администратор учреждения образования». Опрос, проведённый нами в общеобразовательных школах, говорит о том, что учреждения образования заинтересованы в специалистах такого профиля.

В связи со сказанным выше целью предложенной нами концепции является: повышение качества профессиональной подготовки будущего преподавателя информатики на основе компетентностного подхода с учётом внедрения идей опережающего обучения; обновление образовательных стандартов подготовки и переподготовки педагогов в области преподавания информатики в рамках расширения формируемых компетенций и совершенствования содержания дисциплины «Методика преподавания информатики»; разработка актуальной учебной программы по дисциплине «Методика преподавания информатики» с учётом необходимости формирования профессиональных компетентностей современного преподавателя информатики; обеспечение единой методической подготовки преподавателя информатики за счёт согласованного обучения дисциплинам «Методика преподавания информатики» и «Современные информационные технологии в образовании».

В рамках проводимого научного исследования нами впервые предлагается разработка взаимосогласованного содержания учебных программ по учебной дисциплине «Методика преподавания информатики» для подготовки и переподготовки педагогов к реализации компетентностного подхода при обучении информатики в общем среднем образовании. Одним из практических выходов являются научно-обоснованные методические рекомендации по методике преподавания информатики, востребованные преподавателями и методистами, в связи с их отсутствием.

Результаты исследования получают применение в учреждениях образования, которые реализуют образовательные программы высшего образования по подготовке и переподготовке преподавателей информатики.

Список использованных источников

1. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. — Минск: Тэхналогія, 2000. — 326 с.

2. Цыркун, И. И. Культурно-праксиологический подход к моделированию компетенций будущего педагога / И. И. Цыркун, С. И. Невдах [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/5748>. — Дата доступа: 05.11.2015.

3. Краевский, В. В. О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержания образования // Обновление российской школы: Докл. 4-й Всеросс. дистанционной августовской педагогической конф. (26 августа — 10 сентября 2002 г.) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/conf>. — Дата доступа: 05.11.2015.

4. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход: монография / О. Л. Жук. — Минск: РИВШ, 2009. — 336 с.

УДК 51(072) (06)

**ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИКА» СТУДЕНТАМ
ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ И СТУДЕНТАМ, ОКОНЧИВШИМ
КОЛЛЕДЖ, В БГАТУ**

Ковалевская Э. И., Кветко О. М.
БГАТУ, Минск

Аннотация: Краткое изложение основных моментов модульной системы обучения, применяемой на кафедре «Высшая математика» БГАТУ, и некоторые результаты.

Summary: This is a short information on the modular teaching of mathematics in BSATU and some results.

Ключевые слова: модульная система обучения, тесты.

Key words: modular teaching of mathematics, testing.

В нашем государстве и во многих других странах существуют различные системы обучения взрослых, если они желают повысить свою профессиональную квалификацию или получить новую специальность, или перевести своё увлечение (хобби) на более высокий уровень. Это — вечерняя или заочная формы обучения в вузах, различные курсы по изучению иностранных языков («ЕШКО», «Streamline» и др.), курсы по освоению компьютера, по различным видам рукоделия, спортивные, музыкальные и художественные школы и т. д.

Мы поделимся нашим опытом обучения студентов высшей математике на инженерных факультетах *Белорусского Государственного Аграрного Технического Университета* (БГАТУ). Обе категории студентов изучают этот курс в сокращенной форме: студенты-заочники — четыре семестра на 1-ом и 2-ом курсах; студенты, окончившие колледж, в БГАТУ — два семестра на 1-ом курсе. Понятно, что перед преподавателями стоит непростая задача, и для качественного обучения студентов требуется эффективная система обучения.

Одним из серьезнейших недостатков всей системы отечественного образования до сих пор остаётся неизживаемый «знаниевый подход» — обучающийся по-прежнему рассматривается как бы в роли «копилки», в которой накапливаются знания, умения, навыки. Между тем учение необходимо рассматривать как активную деятельность обучающегося по самоизменению. Таким образом, принципиально новый

подход ко всей постановке образовательного процесса в современных социально-экономических условиях заключается в том, чтобы ответить на один вроде бы простой, но очень существенный вопрос: студента учат или он учится?

В современных социально-экономических условиях в рыночной экономике знания, квалификация становятся главным капиталом специалиста. Во главу угла ставится самостоятельная работа обучающегося, самоорганизация его учебной деятельности. Преподаватель должен направить студента вводными и обзорными лекциями, а затем создать условия для эффективной организации самостоятельной работы и время от времени консультировать, подправлять его самостоятельное движение от незнания к знанию. Известно, что во многих странах учебная нагрузка студентов университетов снижена до 12—15 учебных часов в неделю, студентов колледжей — не более 20 часов. При выборе способа обучения наиболее перспективным оказалось модульное. Его отличает точная постановка целей на каждом этапе обучения, структурирование учебного материала в соответствии с целями, строгая последовательность всех компонентов дидактической системы, организация самостоятельной работы в соответствии с индивидуальными особенностями обучаемых, постоянный мониторинг [2].

Модульное обучение в разных вариантах широко используется многими учебными заведениями. За последние 20—25 лет его идеи получили широкое распространение в США, Англии, России и других странах. Термин «модуль» — пришёл в педагогику из информатики, где им обозначают конструкцию, применяемую к различным информационным системам и структурам и обеспечивающую их гибкость, перестроение. Термин «модуль» — интернациональный. Имеется несколько производных от него: модульный метод, модульная подготовка, модульное расписание, модульный подход. Модульный подход обычно трактуется как оформление учебного материала и процедур в виде законченных единиц с учётом атрибутивных характеристик. В своём первоначальном виде модульное обучение зародилось в конце 60-х гг. XX в. и быстро распространилось в англоязычных странах. Сущность его состояла в том, что обучающийся почти самостоятельно или полностью самостоятельно мог работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевой план занятий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. Функции педагога варьировались от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей.

На кафедре «Высшая математика» БГАТУ уже длительное время (более 30 лет) успешно применяется модульная система обучения. В настоящее время в ней учитываются современные тенденции развития высшего профессионального образования, где намечается смещение акцента с личности преподавателя на личность обучаемого, требуется максимальное раскрытие потенциала и реализация всех его способностей и где ключевым принципом обучения является ориентация на конечный результат, значимый в профессиональной деятельности [1].

Главными инициаторами внедрения модульной системы в нашем университете были А. П. Рябушко и И. Е. Юрты, которые подготовили учебное пособие «Индивидуальные задания по высшей математике» [4] для студентов инженерно-технических специальностей вузов. Позднее издательство БГАТУ выпустило другие книги

[3, 6], написанные сотрудниками нашей кафедры. Они ориентированы на студентов инженерно-технических специальностей сельскохозяйственных вузов.

Сущность модульного обучения состоит в том, что содержание обучения структурируется в автономные организационно-методические блоки-модули, содержание и объём которых могут варьировать в зависимости от дидактических целей, профильной и уровневой дифференциации обучающихся, желании обучающихся по выбору индивидуальной траектории движения по учебному курсу. Необходимым элементом модульного обучения является рейтинговая система оценки качества знаний обучающихся, предполагающая балльную оценку успеваемости по результатам изучения каждого модуля. Модуль — целостный набор подлежащих освоению знаний, умений, отношений и опыта. Сами модули формируются как структурная единица учебного плана по специальности; как организационно-методическая междисциплинарная структура, в виде набора разделов из разных дисциплин, объединяемых по тематическому признаку базой; или как организационно-методическая структурная единица в рамках учебной дисциплины. Отличие модульной системы от других дидактических: 1) содержание обучения должно быть представлено в законченных самостоятельных информационных блоках; 2) модули позволяют перевести обучение на субъект-субъектную основу; 3) обучающийся большую часть времени работает самостоятельно и учится планированию, самоконтролю и оценке (адекватной самооценке) своих действий и деятельности в целом [5].

Наличие модулей позволяет преподавателю индивидуализировать работу с конкретным обучаемым способом консультирования. Итак, весь учебный материал разделён на модули. В каждом из них даны необходимые теоретические сведения, разобраны решения типичных задач, приведены материалы для практических занятий и самостоятельных работ. В конце каждого модуля приведены «Контрольный тест» и «Индивидуальные домашние задания» (ИДЗ), всего 30 вариантов, а также решение типового варианта.

В настоящее время в нашей деятельности мы учитываем разный уровень подготовки студентов, обучающихся в университете, и то, что в последние десять лет в БГАТУ значительно увеличился поток студентов из других стран (Китай, Нигерия, Таджикистан, Туркмения). Это выражается в том, что на практических занятиях мы предлагаем студентам задания разных уровней: первого, второго и третьего. Далее подбираем темы рефератов и докладов, углубляющих или расширяющих их знания. Например, темы для доклада на научной студенческой конференции, входящие за рамки учебного плана. Такие конференции обычно проводятся в конце учебного года. Выступление студентов с презентацией доклада — хорошая практика общения с аудиторией и умения чётко отвечать на вопросы.

Особенности в преподавании дисциплины «Математика» студентам заочной формы обучения заключаются в том, что в полной мере использовать модульную систему нет возможности в силу того, что учебная сессия очень короткая: 7-10 дней. Образовательный процесс мы организуем следующим образом: 1) предлагаем студентам подготовиться к сессии рефераты по важным темам изучаемого курса математики; 2) на лекциях в течение 10 — 15 минут студенты выполняют небольшие тесты (3 — 4 вопроса с четырьмя ответами, из которых только один правильный (см. например, [3] Часть 2, стр. 164: Контрольный Тест); 3) на каждом практи-

ческом занятии проводим самостоятельные работы, дающие студентам возможность усвоить учебный материал, решая несложные задачи (см., например, [3] Часть 1, стр. 88: Контрольный Тест); 4) письменная экзаменационная работа содержит как простые задания, так и усложнённые, что позволяет преподавателю дифференцированно оценить усвоенный студентом учебный материал.

Модульная система обучения дисциплине «Математика» в БГАТУ оправдала себя хорошими показателями как в оценках на экзаменах, так и на различных научных студенческих мероприятиях. Используя свой педагогический опыт и профессиональные достижения, коллектив нашей кафедры в настоящее время работает над четвёртой частью книги [6].

Список использованных источников

1. Береснева, Е. В. Использование модульной технологии в преподавании дисциплины «Теория и методика обучения химии» в вузе. / Береснева Е. В. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2011. — № 138. — С. 174—186.

2. Мамирова, Н. Т. Приоритет блочно—модульного обучения в системе повышения квалификации преподавателей профессионального образования / Н. Т. Мамирова, К. Т. Уматалиева // Молодой ученый. — 2012. — №11. — С. 452—455.

3. Морозова, И. М. Высшая математика. В 2 ч.: учебно-методический комплекс. / И. М. Морозова, О.М. Кветко и др. — Минск: БГАТУ, 2009. — 145 с. (Часть 1), — 248 с. (Ч. 2).

4. Рябушко, А. П. Индивидуальные задания по высшей математике: учеб. пособие. в 4 ч. / А. П. Рябушко, В. В. Бархатов, В. В. Державец, И. Е. Юроть. — 3-е изд., испр. — Минск: Высш. шк., 2007. — 304 с. (Часть 1), — 396 с. (Часть 2), — 367 с. (Часть 3), — 336 с. (Часть 4).

5. Сельдяев, В. И. Модульное построение обучения как фактор повышения качества обучения на факультете физики / В. И. Сельдяев, Е. А. Карулина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2010. — № 122. — С. 188—198.

6. Тиунчик, А. А. Математика в 4-х частях, ч.3: учебно-методический комплекс / А. А. Тиунчик, Л. А. Хвощинская и др. — Минск: БГАТУ, 2014. — 236 с.

УДК 378.126.026 (476)

ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Киндрук Л. Ф., Крайко Б. Н.
ИПКиПЭК БГЭУ, Минск

Аннотация: В андрагогической модели обучения ведущая роль в организации процесса обучения на всех его этапах принадлежит самому обучающемуся. Андрагогическая модель учитывает особенности (возрастные, психологические, социальные и др.) взрослых обучающихся и специфику их деятельности в процессе обучения, однако главной целью образования взрослых её авторы считают развитие критического, творческого мышления.

Summary: In the andragogical model of instruction the leading part in the organization of the process of instruction in all its stages belongs to trainer. Andragogical model considers the special features (age-qualification, psychological, social and other) of adult trainers and the specific character of their activity in the process of instruction; however, its authors consider the development of critical, creative thinking the central objective of the formation of adult.

Ключевые слова: Андрагогическая модель, критическое мышление.

Key words: Andragogical model, critical thinking

Концепция непрерывного образования в течение всей жизни предусматривает, во-первых, более рациональное распределение периодов обучения и трудовой деятельности человека на протяжении всей его жизни; во-вторых, разделение обучения на фазы первоначального (базового) и последующего (после базового) образования; в-третьих, овладение операциями мыслительности, необходимыми для осуществления аналитика-синтетической работы в любой ситуации и с любой информацией, в-четвёртых, приобретение необходимых человеку знаний, умений, навыков, качеств, личностных ориентаций по мере возникновения необходимости в них.

В современных условиях система образования взрослых переживает ряд проблем, порожденных противоречиями между: осуществляемыми коренными преобразованиями общества в их позитивной части и неразработанностью образовательных технологий; острой необходимостью массовой переподготовки взрослых в связи с изменением рода деятельности и непринятием самого процесса образования в том его виде, каким оно является в конкретных учебных процессах, в его методиках, технологиях, результатах; целостностью окружающего нас мира и неразработанностью целостного, системного представления о субъекте образования; стремлением лучше и глубже разобраться в себе по причине недостаточно развитого механизма рефлексивного контроля, недостаточного знания человеком самого себя; уровнем знаний человека и новыми проблемными познавательными задачами, выдвигаемыми не только потребностями жизнедеятельности (практики), но и им самим [1].

Основное положение андрагогики, в отличие от традиционной педагогики, заключается в том, что в *андрагогической модели* обучения ведущая роль в организации процесса обучения на всех его этапах принадлежит *самому обучающемуся*: взрослый обучающийся — активный элемент, равноправный субъект процесса обучения. Эта посылка означает необходимость строить такую деятельность по обучению взрослых, главными характеристиками которой являются активная ведущая роль самого обучающегося в построении и осуществлении программы обучения и вместе с тем совместная деятельность обучающегося и обучающего в подготовке и реализации учебного процесса.

Признание ведущей роли самого обучающегося в своём обучении учеными-педагогами было взято как основание к осмыслению специфики обучения взрослых. Сформулированы исходные, основополагающие послышки андрагогики [1, 2, 3].

На основе названных выше посылок, с учётом выводов и методов обучения модель обучения преподавателей включает характерные черты обучения взрослых: 1) неприказной, недирективный характер обучения; 2) ориентация обучения на достижение результатов в решении проблем; 3) постановка проблем и создание

необходимых знаний; 4) связь с практикой и проверка с её помощью полученных результатов обучения; 5) постоянное обсуждение содержания, форм и методов обучения в учебной группе; 6) принятие на себя ответственности за процесс обучения всеми членами группы и преподавателем, без права контроля за обучением каждого члена группы; 7) процесс оценивания результатов обучения с участием всех членов группы; 8) диалог между членами учебной группы.

Основной характеристикой процесса обучения становится процесс самостоятельного определения обучающимися параметров обучения и поиска знаний, умений, навыков и необходимых им качеств.

С позиций андрагогической модели обучения, человек по мере своего роста и развития аккумулирует свой опыт, который может быть использован в качестве источника обучения. Функцией обучающего в данном случае является оказание помощи обучающемуся в выявлении его наличного опыта. Соответственно основными становятся те формы и методы проведения занятий, которые используют опыт обучающихся: эксперименты, дискуссии, решение конкретных задач и др.

Однако из принципов, выделяемых некоторыми авторами [2], только два имеют отношение к образованию именно взрослых: использование имеющегося положительного жизненного опыта, актуализация результатов обучения. Способы организации обучения остаются в плену лекционно-семинарского подхода. Методики, которые предлагаются для обучения взрослых, часто являются отображением или адаптацией методик, используемых при обучении школьников, студентов. Это активные или интерактивные методы обучения, но в них не просматривается конечного продукта, который слушатель получит, изучив тот или иной курс, а для образования взрослых это имеет очень большое значение — получение практической пользы от осуществления деятельности. Методика подготовки к аттестационным процедурам и экзаменам на ту или иную категорию сводится преимущественно к отработке вопросов и заданий предстоящего тестирования.

Дидактическим средствами в данном случае являются набор карточек с заданиями, вопросы и задания в электронном варианте. Слушателей учат работать с текстами разного уровня сложности. В нашем понимании речь должна идти в несколько иной плоскости — необходимо слушателей — преподавателей учить писать доступные, понятные тексты, так как они будущие или настоящие авторы учебников и учебных пособий.

Разделяем точку зрения, что на каждом возрастном этапе существует ведущий вид деятельности, поэтому необходимо определить, какой вид деятельности является ведущим при образовательном процессе взрослых? Ответив на данный стратегический вопрос, мы сможем решать тактические задачи, связанные с дидактическими аспектами организации образовательного процесса. Значение ведущей деятельности для развития психики человека зависит от её содержания, от того, какие формы реальности человек усваивает для себя в процессе её выполнения.

Андрагогическая модель учитывает особенности (возрастные, психологические, социальные и др.) взрослых обучающихся и специфику их деятельности в процессе обучения, однако главной целью (параметром) обучения взрослых, (мы разделяем эту позицию) необходимо считать развитие критического мышления.

Названные особенности позволяют говорить о следующих критериях эффективности этого процесса: Создание в процессе обучения условий для ценностного самоопределения и согласования ценностей субъектов образовательного процесса; Выявление и осознание в процессе обучения ценностей «развитие», «субъективная активность» как факторов в позитивной самореализации личности; Овладение в процессе обучения умением создавать проекты (программы) своей профессиональной, образовательной деятельности, жизнедеятельности в целом; Овладение в процессе обучения рефлексивной культурой, позволяющей адекватно оценить имеющийся профессиональный и жизненный опыт; Способность постоянной позитивной коррекции своих потребностей в соотношении с потребностями социальной среды, других индивидов; Сформированность в процессе обучения уровня коммуникативной культуры, достаточного для обеспечения возможности позитивного межсубъектного взаимодействия; Соответствие структуры познавательной деятельности структуре деятельности взрослого человека; Связь процесса обучения с решением значимых для взрослого человека проблем профессиональной деятельности; Формирование в процессе обучения ситуаций успеха как механизма восстановления мотивации к образованию и самообразованию; Создание в процессе обучения условий для целостного овладения как «нормативным компонентом» своей деятельности в соответствии с содержанием основных социальных ролей, которые выполняет взрослый человек, так и инструментарием, позволяющим создавать «проекты развития» в ходе учебного процесса; Овладение в процессе обучения умениями презентации своего профессионального, личного имиджа и результатов своей профессиональной деятельности.

Андрагогикой накоплен современный опыт обучения взрослых: проведение конференций в форме общественно-педагогической экспертизы, а также предложение о необходимости создания перед началом обучения индивидуальных образовательных программ для каждого слушателя. Вместе с преподавателем слушателем создается индивидуальный план работы по той или иной проблеме с четким конечным практикоориентированным результатом [1, 4]. Методика заключается в переводе управляемой извне системы обучения в самоуправляемую, переход к самонеджменту обучающегося.

К сожалению, в методике образования взрослых имеет место неустоявшийся понятийный аппарат. Вводятся новые понятия — «общий фронт» (учащиеся осуществляют одну и ту же деятельность), «учебный маршрут» (некая последовательность в изучении материалов), «временные кооперации учащихся» (группы временного состава или парная работа), «групповые учебные занятия» (традиционные учебные занятия). К тому же, вызывают вопросы и классификации: является ли коллективное учебное занятие его типами и т. д.? [3].

Разделяем позицию авторов, которые утверждают, что для максимально эффективного достижения целей андрагогики необходимо установить образовательные цели, задачи, методы обучения в соответствии с возрастными категориями взрослых, которые выделяют в психологической науке. Каковы цели образования взрослых? Представляется, что основная цель образования данной категории обучающихся педагогов — это не только и не столько формирование профессиональных

компетенций в той или иной области знаний, а *развитие мыследеятельности преподавателей*.

Список использованных источников

1. Образование взрослых // [Электронный ресурс]. — Режим доступа: — <https://didaktica.ru/chastnye-vozrastnye-didaktiki/180-obrazovanie-vzroslyx.html>. — Дата доступа 15.10.2015.
2. Андрагогика — теория и практика о образования взрослых // [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=37389>. — Дата доступа 19.10.2015.
3. Мкртчян, М. А. Значимые идеи первой и второй конференций // Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов. Материалы 111 Всероссийской науч.-метод. конф, Красноярск, 19—21 янв. 2011. — Красноярск, 2011. // [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.neo-didactica.ru/upload/files/pdf>. — Дата доступа 19.10.2015.
4. Профессионализм преподавателя высшей школы в контексте компетентного подхода // [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://davaiknam.ru/-text/psihologo-pedagogicheskie-aspekti-sovremennih-tehnologij-obuch>. — Дата доступа 18.10.2015.

УДК 004.021.2

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Ковалевич О. В., Щербина Н. В.
БГУИР, Минск

Аннотация: В современных жизненных условиях от человека требуется высокое мастерство быстрого, точного и экономичного управления сложными двигательными процессами. Одним из важнейших условий жизнедеятельности человека является высокий уровень развития координационных способностей.

Summary: The great skill of fast, accurate and economical management of complex motor actions requires from a person in the modern conditions of life. One of the most important conditions of human life is the high level of coordination abilities.

Ключевые слова: методика стабилотрии, биологическая обратная связь, функция равновесия.

Key words: technique stabilometry, biofeedback, balance function.

В настоящее время одним из приоритетных направлений в исследовании образной сферы человека является психологическое обеспечение процессов обучения человека, формирования и совершенствования его профессиональных навыков. Важную роль в профессиональной подготовке играет осмысленная координация двигательных возможностей человека, формирование готовности к необходимым действиям и реакции на воздействия окружающей среды. Многочисленные исследования показали, что психический образ имеет важное прикладное значение в любом виде деятельности. Разработка новых методов диагностики функциональных

возможностей организма является актуальным направлением в профессиональной подготовке кадров, предназначенная для повышения волевых, психофизических качеств личности, физической работоспособности, контроля функционального состояния, предупреждения заболеваний и травм. Актуализация зрительных психических образов сопровождается повышением тонуса мышц, участвующих в осуществлении движения. Объективная фиксация идеомоторных реакций возможна с помощью стабилотрии.

Стабилотрия — это совокупность методических приёмов, заключающихся в измерении координат центра давления человека на плоскость опоры в определённых условиях за конкретный период времени с целью количественной оценки двигательных или двигательнo-когнитивных функций, а также с целью создания биологической обратной связи по опорной реакции для тренировочных упражнений.

Биологическая обратная связь (БОС) — это метод обучения произвольной регуляции различных физиологических функций и двигательных актов посредством их визуальной или звуковой репрезентации в реальном режиме времени. Этот метод использует принцип «физиологического зеркала», который реализован посредством специальных аппаратных средств, предоставляющих информацию о различных физиологических функциях. Как правило, используются два сенсорных канала — зрительный и слуховой [2]. Информация может быть представлена в различной форме: специальные мультимедийные игры, тренажёры и другие задания. Образование такого канала обратной связи позволяет обучаться как произвольной регуляции двигательной функции так и не произвольной, т. е. без участия сознания. Для реализации БОС-метод требует наличия аппаратного средства получения физиологического параметра и средства его адекватной репрезентации с помощью визуальных и звуковых стимулов [2].

Основным техническим средством тестирования и тренинга функции движения является стабилотрическая платформа, регистрирующая отклонения центра давления стоящего на ней человека от состояния равновесия и связанная с компьютером в единый стабилотрический комплекс. Сигналы об отклонениях центра давления обрабатываются в соответствии с методикой тестирования [1]. Принцип действия стабилотрической платформы заключается в следующем: на жёстком основании закрепляются датчики, чувствительные к силе, прилагаемой к ним по вертикали. Сверху на датчики устанавливается жёсткая плита. Количество датчиков варьируется в зависимости от конструкции платформы. Вычисление равнодействующей, приложенной к платформе силы, производится при использовании значения её на каждом из датчиков. При спокойном стоянии на платформе равнодействующая будет показывать проекцию по вертикали на платформу общего центра тяжести. Так как основная стойка — процесс динамический, то, производя измерения с некоторой частотой, можно получить траекторию перемещения равнодействующей нагрузки, т. е. колебаний проекции общего центра масс в течение всего тренинга [2].

Регистрируемый параметр (положение центра давления и его колебания) выводится в различном виде на экран монитора или вызывают изменения зрительного или звукового сопровождения на мультимедийном мониторе. В процессе работы на таком тренажёре человек управляет происходящими движениями своего тела, отоб-

ражающимися на экране компьютера. В зависимости от изменений регистрируемого параметра изменяется изображение или действие и его звуковое сопровождение. В процессе тренировки происходит осознанное или бессознательное обучение волевому изменению тренируемой функции. Во время прохождения тренинга человек решает двигательные задачи, связанные с точностью, временем и стабилизацией движений [2].

Обработка полученной информации производится по стабิโลграммам — графикам изменения центра давления в сагитальной и фронтальной плоскости во времени в системе координат, включающей положение стоп человека. Верхняя стабิโลграмма — колебания центра давления во фронтальной плоскости, нижняя — в сагитальной. Время исследования — 30 с. [1].

Анализ стабิโลграмм сводится к изучению их амплитудно-частотных характеристик различными методами статической обработки, в т.ч. спектрального анализа. Анализ частоты колебаний позволяет выявить медленные (дыхательные, сердечные) и быстрые волны, характеризующие сократительную деятельность скелетных мышц. При этом каждая из указанных составляющих лучше представлена в одной из анализируемых стабิโลграмм [1].

Статокинезиограмма — графическое представление траектории движения центра давления в проекции на горизонтальную плоскость.

Информация об абсолютном положении центра давления в системе координат пациента является базовой для интерпретации полученных данных. Изменение положения центра давления от нормы в пределах площади опоры будет изменять и все другие характеристики: девиацию, площадь, длину статокинезиограммы [1].

Стабилометрические платформы можно разделить на три основные группы: неподвижные платформы с устойчивой опорной поверхностью; подвижные платформы с устойчивой опорной поверхностью; неподвижные платформы с неустойчивой опорной поверхностью.

Неподвижность и устойчивость опорной поверхности стабилометрической платформы обеспечивают достаточно комфортные условия для тренировки функции равновесия, но ограничивают при этом как диапазон их двигательной активности, так и диапазон задаваемых условий проведения тренинга. Стабилометрические платформы такого типа представляют собой две пластины (одна из которых служит основанием, а вторая — опорной поверхностью), между которыми установлены силоизмерительные датчики.

Подвижные платформы с устойчивой опорной поверхностью характеризуются возможностью линейных и/или угловых перемещений относительно тех или иных осей в декартовой системе координат, осуществляемых с помощью специальных приводов, которые управляются оператором или контроллером. Стабилометрические платформы такого исполнения предназначены, прежде всего, для исследования функции равновесия человека в различных нестабильных условиях. Их применение позволяет существенно расширить диапазон задаваемых условий проведения сеансов тренинга.

Использование стабилометрических платформ с неустойчивой (балансирующей) опорной поверхностью в системах биоуправления для тренинга функции равновесия усложняет задачу поддержания равновесия и расширяет диапазон двига-

тельной активности (в пределах неустойчивости опорной поверхности). Неустойчивость опорной поверхности вынуждает пациента интенсифицировать процесс поддержания равновесия, что способствует двигательной реабилитации. Платформы такого типа могут быть выполнены с возможностью регулирования степени неустойчивости опорной поверхности, что позволяет расширить диапазон задаваемых условий проведения сеансов тренинга и более гибко подходить к тренировке двигательных функций.

В Объединённом институте машиностроения НАН Беларуси разработан и изготовлен экспериментальный образец компьютерного устройства для проведения тренинга двигательных функций на основе стабиллоплатформы. Устройство передано для испытания на кафедру инженерной психологии и эргономики Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники.

Устройство предназначено для исследования функций организма, прямо или косвенно связанных с управлением позой, и тренинга с биологической обратной связью по отклонению опорной поверхности от горизонтального положения.

В состав программного обеспечения входит база данных и комплекс программ стабиллометрических исследований. Для проведения тренинга человека необходимо установить на стабиллометрическую платформу в вертикальную стойку, при этом экран монитора находится на уровне головы, проинструктировать его о стоящей перед ним задаче и нажать кнопку «Старт». После этого открывается окно с визуальной биологической связью по отклонению опорной поверхности от горизонтального положения, через 7 секунд начинается тестирование.

По завершении тестирования окно с визуальной биологической связью автоматически закрывается и открывается окно с результатом тестирования, который может быть добавлен в базу данных.

Программное обеспечение компьютеризированной стабиллометрической платформы имеет модульную структуру и обеспечивает комплексный подход к тестированию и тренингу способности человека произвольно управлять позой своего тела. Оно позволяет оценивать и тренировать способность удерживать равновесие вертикального положения тела, способность быстро реагировать на предъявленные стимулы изменением положения центра тяжести тела в заданных направлениях, способность воспроизводить заданную пространственную структуру движения центра тяжести тела и способность синхронизировать перемещения центра тяжести тела с заданной ритмической последовательностью сигналов.

Тестирование экспериментального образца компьютеризированного устройства проходило на кафедре инженерной психологии и эргономики Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники. Группу тестируемых составили 27 здоровых лиц из числа студентов БГУИР. Средний возраст составил 20,5 лет (20—22 года). Мужчин было 24 человека, женщин — 3. Все этапы тестирования осуществлялись в первой половине дня.

Исследования осуществлялись посредством тестов «Равновесие», «Реакция», «Воспроизведение» и «Ритм» с использованием зрительной биологической связи по положению центра тяжести тестируемого относительно состояния равновесия. Экспозиция на стабиллометрической платформе составляла 30 с.

Расчётные показатели эффективности равновесия E на первом этапе в контрольной группе при прохождении теста «Равновесие», предназначенного для тестирования и тренинга функции равновесия, в среднем составили от 0,1 до 0,74, а по завершении тестирования после трёх проб однократного сеанса от 0,7 до 0,93.

При выполнении теста «Реакция», предназначенного для тестирования и тренинга навыка быстрого реагирования на внешние стимулы изменения положения центра тяжести своего тела в заданных направлениях, показатель двигательной реакции E на первом этапе в среднем составил от 1,7 до 3,16. По завершении тестирования после трёх проб однократного сеанса от 0,7 до 0,93.

При выполнении теста «Воспроизведение», предназначенного для тестирования и тренинга координации способностей человека при воспроизведении им в вертикальной позе определённым образом структурированных двигательных актов, показатель координации движений E на первом этапе в среднем составил от 0,47 до 0,93. По завершении тестирования после трёх проб однократного сеанса от 0,9 до 1.

При выполнении теста «Ритм», предназначенного для тестирования и тренинга координационных способностей человека при синхронизации движений опорно-двигательного аппарата с предъявляемой ритмической последовательностью сигналов, показатель координации движений E на первом этапе в среднем составил от 0,24 до 0,8. По завершении тестирования после трёх проб однократного сеанса от 0,86 до 1.

Таким образом, расчётные показатели эффективности поддержания равновесия, координации движений и двигательной реакции приближались к оптимуму после кратковременного обучения у здоровых лиц. У всех тестируемых из контрольной группы наблюдалось возрастание расчётных показателей по мере увеличения числа попыток.

Проведенное исследование показало возможность в течение сравнительно короткого периода с использованием компьютерной стабилометрической платформы существенно повысить устойчивость вертикальной позы и координацию движений.

Авторы выражают большую благодарность за оказание действенной помощи в проведении исследований директору научно-технического центра Объединённого института машиностроения НАН Беларуси В. В. Савченко, старшему научному сотруднику этого же института В. А. Дубовскому, а также заведующему кафедрой БГУИРа К. Д. Яшину.

Список использованных источников

1. Сковорцов, Д. В. Стабилометрическое исследование / Д. В. Сковорцов. — М.: Мера-ТСП, 2010. — 171 с.
2. Кубряк, О. В. Статические двигательнo-когнитивные тесты с биологической обратной связью по опорной реакции / О. В. Кубряк, С. С. Гроховский. — М.: МАСКА, 2012. — 88 с.
3. МБН [Электронный ресурс]. — Электронные данные. — Режим доступа: <http://www.mbn.ru/>.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
СЛУШАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ВЗРОСЛЫХ****Коляго Ю. Г.**
БГПУ, Минск

Аннотация: В статье обозначена актуальная проблема формирования профессиональных компетенций слушателей системы дополнительного образования взрослых, требующая повышенного внимания к содержанию и формам образовательного процесса.

Summary: In the article is marked the problem of formation of the professional competence of students of additional adult education, that requires more attention to the content and forms of the educational process.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, дополнительное образование взрослых.

Key words: professional competencies, additional adult education.

В своей практической деятельности каждый человек сталкивается со множеством разнообразных задач, решение которых невозможно только лишь на основе усвоенного готового образа, алгоритма решения типовых задач, поэтому основным результатом современного образования должен стать социально адаптированный, высокопрофессиональный, мобильный, конкурентноспособный и компетентный специалист. Подготовка такого специалиста возможна только в рамках компетентностного подхода в образовательном процессе, целью которого является формирование соответствующих компетенций.

В педагогической литературе часто используются и уже устоялись термины «компетенция», «компетентность».

Компетентность — это мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. Отличие компетентного специалиста от квалифицированного состоит в том, что первый не только обладает определённым уровнем знаний, умений и навыков, но способен реализовывать и реализует их в работе.

Профессиональная компетентность многокомпонентна, причём каждый компонент включает совокупность элементов, таких как взаимосвязанные смысловые ориентации, профессиональные знания, умения и навыки различного порядка, а также минимально необходимый личностный опыт профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность подразумевает наличие необходимых в той или иной мере каждому специалисту таких качеств как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, умение постоянно учиться и обновлять знания, гибкость и системность мышления. Модель формирования профессиональной компетентности, построенная на взаимосвязи целей, принципов организации образовательного процесса, адекватного им содержания и педагогических технологий, обеспечивает формирование профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность проявляется как сочетание различных видов компетенций: научной, коммуникативной, социальной, информационной, учебно-познавательной, индивидуальной, личностной. Компетенция — круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлён. Таким образом, для того, чтобы стать компетентным специалистом, необходимо овладеть совокупностью компетенций, среди которых можно выделить общие компетенции и профессиональные.

Общие (ключевые) компетенции — соответствуют наиболее широкому спектру специфики, востребованные всеми профессиями (метапрофессиональные), представлены единством обобщённых знаний и умений, готовностью решать разнообразные задачи и на личностном, и на профессиональном, и на социальном уровнях. Они инвариантны к направлению подготовки, обеспечивают подготовленность выпускника к решению профессиональных задач. За всеми этими конкретными способами деятельности кроются умения обобщённого характера или обобщённые познавательные умения, умения которые выходят за рамки предметных умений, которые, в свою очередь, подразделяем на интеллектуальные и практические. К числу таких обобщённых умений относятся: анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, составление плана, классификация, составление конспекта, тезисов, библиографии, опознание, сравнение. Эти умения нельзя «привязать» ни к одной дисциплине и в то же время они имеют отношение ко всем предметам.

Профессиональные (специальные) компетенции — это компетенции, необходимые для осуществления конкретного вида профессиональной деятельности специалиста, представленные традиционной системой знаний, умений и навыков, позволяющей осуществлять алгоритм действий в типичных ситуациях профессиональной деятельности.

В практике ИПКиП с целью формирования профессиональных компетенций слушателей системы дополнительного образования взрослых значимая роль отводится использованию таких форм организации и методов обучения, инициирующих активную учебно—познавательную деятельность, развивающих личностные качества, как: разработка и внедрение учебно-методических комплексов (УМК) на основе блочно-модульного подхода, что позволяет включать слушателей в самостоятельную учебную работу с использованием компьютерных средств для освоения и знаний, и способов мышления; повышение статуса самостоятельной работы слушателей за счёт внедрения современной педагогической технологии (активных форм обучения, системы оценки знаний); учёт структуры формируемых компетенций в содержании стажировки с использованием обобщённых задач межпредметного характера, что способствует развитию универсальных способностей слушателей; использование в образовательном процессе активных форм внеаудиторной работы (наряду с аудиторной) для включения слушателей в социально-значимую деятельность, что побуждает их к профессиональному и личностному развитию; реализация личностно ориентированных технологий в обучении и воспитании с моделированием социальных, личностных и профессиональных ситуаций.

В основе обучения в этой модели лежит формирование обобщенных знаний и опыта за счёт активных форм и методов обучения. Такой подход стимулирует способность самостоятельно учиться, творчески подходить к решению новых задач, осваивать инновации. Качественно изменяет характер познавательной деятельности

ти — с репродуктивного и частично-поискового на творческий. Репродуктивный (тренировочный) уровень основан на усвоении сути изучаемого предмета, на понимании и закреплении освоенных знаний и требует выполнение заданий по образцу. Реконструктивный (частично-поисковый) уровень основан на самостоятельном применении знаний к конкретной ситуации, проведении анализа изучаемого материала и требует перестройку решений, составление плана, тезисов. Творческий уровень основан на конструировании нового продукта, на оценивании достоверного материала и требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации.

Необходимо отметить, что обучение взрослых — это многоуровневый процесс, который носит циклический характер. Так, первый уровень представляет собой самообразование. На этом уровне каждый специалист находится постоянно в непрерывном образовании. Второй уровень обучения связан с аудиторными формами работы (лекции, семинары, лабораторные, практические занятия) под руководством и при активном участии преподавателя. Принцип сознательности и активности слушателей в обучении при руководящей роли преподавателя отражает активную роль личности в обучении, подчеркивает, что она является субъектом обучения, а не пассивным его объектом. Активность должна быть направлена не столько на простое запоминание и проявление внимания, сколько на процесс самостоятельного добывания знаний, когда исследуются факты и делаются доступные выводы и обобщения, конкретизируются знания, выявляются и исправляются ошибки, неточности, намечается план новых действий по овладению знаниями. Поэтому третий уровень предполагает самостоятельную работу обучающихся. В практике системы дополнительного образования взрослых значительное место отведено разнообразным формам самостоятельной работы, которые реализуются в двух видах — индивидуальной и групповой. Обе формы эффективны, однако групповая модель в большей степени способствует усилению активности и повышению мотивации слушателей за счет диалога, взаимного контроля и коллективной рефлексии. Важным элементом в организации самостоятельной работы слушателей является её содержание, которое должно иметь динамичный характер, постоянно обновляться с учётом современных направлений в развитии соответствующей отрасли науки, научных достижений, требований рынка труда. Изменяется и роль преподавателя, с традиционной контролирующей функции, акцент в его деятельности переносится на функции управления внешними факторами, преподаватель создаёт условия для развития внутренней самостоятельности — целевых и волевых установок, рефлексии.

Таким образом, формирование профессиональных компетенций требует повышенного внимания к содержанию и формам образовательного процесса, во многом определяется действиями педагогов, а также является результатом собственных усилий слушателей.

Список использованных источников

1. Муслимов, Н. А. Формирование профессиональной компетенции будущих педагогов на основе применения информационных и педагогических технологий [Текст] / Н. А. Муслимов, Х. Ш. Кадыров // Молодой ученый. — 2012. — №1. — Т.2. — С. 102—106.
2. Софьина, В. Н. Управление развитием профессиональной компетентности специалистов / В. Н. Софьина. — Санкт-Петербург, 2005. — 43 с.

Аннотация: Определены модели повышения квалификации специалистов системы дошкольного образования, а также основные направления прикладных исследований и разработок для повышения квалификации педагогов в условиях информационного общества.

Summary: The model of professional development for pre-school education, as well as the main directions of applied research and development to improve the skills of teachers in institutions of postgraduate education in the information society.

Ключевые слова: повышение квалификации педагогов.

Key words: professional development of teachers.

Образование, как никакая другая сфера, связано с техническим прогрессом и изменениями в социальной, экономической жизни в условиях информационного общества. Мы живём в мире, где процесс рутинизации знаний, развитие интеллектуальных технологий происходит достаточно быстро. Прогнозируя социально-экономическое развитие общества, западные футурологи констатируют, что в XXI веке люди всё меньше будут работать с материальными объектами и всё больше с информацией и знаниями.

Преподавание — это такая же сфера производства, как и любая другая, хотя её эффективность для прогресса общества не всегда просматривается непосредственно. Экономические эпохи различаются не столько тем, что производится, сколько тем, как производится, какими средствами труда. Историю педагогической деятельности можно было бы представить несколькими различными по технологии организации учебного процесса «педагогическими эпохами». Первая эпоха — эпоха педагогической деятельности индивидуального педагога, работающего «вручную»; вторая эпоха — эпоха учебной книги; третья эпоха — аудиовизуальных средств обучения; четвертая эпоха — простых средств автоматизированного управления обучением; пятая эпоха — эпоха адаптивных средств автоматизированного управления обучением с применением информационных технологий.

Меняются ориентиры деятельности педагогической практики. Главным в содержании деятельности и методологии организации учебного процесса становится получение необходимых в социальной практике компетенций, связанных с различными сферами деятельности человека в современном мире, — интеллектуальной, гражданско-правовой, информационной и другими. Компетентностный подход требует совершенно нового философского, методологического, технологического инструментария повышения квалификации педагогов.

Образование взрослых сталкивается с проблемами получения опережающих, очень часто абсолютно новых знаний людьми, уже имеющими профессиональные компетенции в той или иной сфере. Сегодня идёт процесс поиска новых образовательных ресурсов, образовательного пространства, миссии институтов системы

дополнительного образования взрослых. Идеально задача дополнительного образования взрослых может быть сформулирована следующим образом: научить будущего специалиста изменяться в быстро меняющемся мире, самостоятельно конструировать свою профессиональную деятельность, творчески развиваться при использовании возможностей своей профессии.

Смена целевых ориентиров происходит весьма сложно, противоречиво: остаются установки на традиционные ценности, авторитаризм мышления, репродуктивно-монологические методы обучения, приверженность однажды принятому стилю обучения. Выявлено, что на поведение педагогов, на профессиональный стиль деятельности влияют не только осознаваемые факторы и обстоятельства, но и неосознаваемые детерминанты, среди которых и ранее усвоенные поведенческие стереотипы. При смене условий или утрате стабильности часть стереотипов может оставаться фактором положительного влияния, а часть становится фактором, препятствующим успешной адаптации к изменившимся условиям. Однако вследствие устойчивой сформированности установок в профессиональной деятельности, разрушение их требует особых усилий, в том числе в профессиональной подготовке и повышении квалификации.

Для специалиста повышение квалификации — это перестраивание человеком уже сложившейся профессиональной деятельности, объединение собственного опыта с опытом других конкретных людей либо обобщенным общественным опытом (А. К. Маркова). Процесс повышения квалификации в концептуальном плане рассматривается как наиболее интенсивная стадия непрерывного образования (В. Г. Онушкин, Э. К. Туркина и др.). Во многих работах по проблеме повышения квалификации прослеживается перспективность использования программно-целевого подхода (Е. А. Музыченко, Т. В. Орлова, А. Я. Савельев и др.), предусматривающего более интенсивное функционирование отдельных сторон педагогической деятельности. Между тем, в процессе повышения квалификации происходит не формирование отдельных профессионально значимых качеств специалиста, а дальнейшее развитие деятельности специалиста уже сформировавшегося, имеющего опыт педагогической работы, практические результаты (О. С. Анисимов).

Разрабатывать, анализировать и реализовывать модели повышения квалификации, основанные на ценности «личностный рост», позволяет экзистенциально-гуманистический подход. Его основные положения разрабатываются в работах Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревской, М. В. Кларина и др. Для системы повышения квалификации наиболее важны следующие его положения: переосмысление традиционного понимания образования, которое видится как особая реальность становления человека, обретение им своего образа; акцентировка следующих характеристик образованности: индивидуальное восприятие мира, способность к его творческому преобразованию, использование субъективного опыта в интерпретации и оценке фактов, явлений социальной и материальной действительности; направленность содержания образования на удовлетворение экзистенциальных потребностей человека, среди которых важное место занимают личностное развитие, самоактуализация, самореализация.

Методологической базой научного поиска движущих сил развития личности в науке является диалектический подход, в рамках которого вырисовывается причи-

на развития и саморазвития — внутренние противоречия. Определяет внутриличностное противоречие субъективно переживаемое рассогласование тех или иных тенденций в самосознании личности (оценок, притязаний, установок, интересов), которые взаимодействуют и изменяют друг друга в процессе своего развития (Л. М. Митина). Тогда основной психологический механизм личностного роста — внутренняя активность индивида, выражающаяся в динамике внутриличностных противоречий. Она охватывает следующие этапы: несоответствие представлений о себе и своих возможностях; осознание противоречивых тенденций; разработка стратегии поведения; творческая самореализация в профессии (О. С. Анисимов).

Повышение квалификации, основанное на ценности «профессиональное развитие», определяется деятельностным подходом, который представляет собой способ рассмотрения человека и его связи с миром. Понятие деятельности фиксирует специфику общественной жизни человека, сущность которой состоит в целенаправленном, творческом преобразовании действительности (В. В. Давыдов).

Теоретиками деятельностного подхода разработана полидисциплинарная теория деятельности (В. Я. Дубровицкий, И. Э. Ильенков, А. Н. Леонтьев, Г. П. Щедровицкий и др.), принципы которой используются для исследования проблем социальной практики, в том числе дополнительного образования взрослых. Можно выделить два его варианта: психологический, разработанный А. Н. Леонтьевым и его последователями, и методологический, основанный на исследованиях представителей московского методологического кружка (ММК) во главе с Г. П. Щедровицким.

Теория А. Н. Леонтьева называется психологической, так как в её основу положена деятельность индивида. В методологии ММК она субстанциональна, в ней содержится любой социальный феномен.

Цель деятельности по повышению квалификации в *профессионально ориентированной модели* может быть представлена в единстве продукта и результата. Социокультурным продуктом в ней является некий образовательный проект, а результатом — повышение уровня квалификации или даже создание профессионального опыта.

На основании представленной цели возможно реконструировать задачи повышения квалификации для данной модели: поиск новых смыслов образовательной практики через проблематизацию содержания и структуры имеющегося опыта; овладение такими надпредметными способами профессиональной деятельности, как целеполагание, проблематизация, ценностный анализ, технологическое представление будущей деятельности и др.; занятие педагогами позиций методиста, дидакта, психолога-диагноста на основе прогноза ситуации и сценирования действия в ситуации учения — обучения (Ю. В. Громыко).

Гарантиями достижения цели и задач процесса повышения квалификации являются следующие условия: выделение наиболее общих типов профессиональной деятельности для различных категорий работников образования; определение типизированных способов профессиональной деятельности; выделение некоторого набора способностей в деятельности и мыследеятельности для определенного уровня квалификации; организация деятельностного процесса повышения квалификации.

Категориальный строй как теоретический фундамент модели может быть представлен понятиями «квалификация», «способности», «типы и способы профессиональной деятельности».

Исходя из деятельностного подхода, квалификацию педагога можно определить через наличие или отсутствие способностей к определенному типу деятельности. Центральной категорией для анализа квалификации, таким образом, выступает понятие «способности в деятельности». Определение его содержания зависит от контекста, в который понятие включено. Возможно выделение социологического, физиологического, психологического контекстов рассмотрения категории «способность». Находясь на позициях деятельностного подхода, мы поддерживаем методологический контекст рассмотрения данного понятия, определение способностей через освоение, то есть через овладение определенными способами деятельности. Способность здесь выступает не как врожденное свойство — речь идет о процессе её формирования в деятельности. Таким образом, способности являются интериоризованными способами деятельности.

Тогда содержанием образования становится специально организованная деятельность, способная развивать творчество личности педагога, т. е. работает *«модель развития педагогической деятельности»* с использованием в образовательном процессе активных методов обучения. Такая модель как основа построения образовательных программ позволит сформулировать систему условий, которая не только обеспечит, но и позволит педагогу приобретать в ходе повышения квалификации необходимые свойства развивающейся деятельности, в требуемой форме и с заданными показателями, т. е. «развиваться» (П. Я. Гальперин). В этом случае процесс обучения будет происходить интенсивно и с наибольшим эффектом.

Основной задачей институтов повышения квалификации является развитие важнейших компонентов профессиональной деятельности педагогов. Решение этой задачи должно осуществляться через организацию процесса профессионального самоопределения и стимулирования профессиональной рефлексии, что возможно на основе включения педагога в реальную практику.

Такой подход обеспечит профессиональное совершенствование педагога, развитие его мировоззрения, способности к саморазвитию. Соответственно, слушатель Института повышения квалификации и переподготовки, испытывающий профессиональные затруднения, из объекта обучения становится субъектом своего профессионального развития, что возможно через индивидуализацию обучения на курсах.

Эту задачу можно эффективно реализовать через активные методы обучения, которые в образовательном процессе повышения квалификации выступают и как формы организации учебного процесса, и как методы педагогического воздействия, через которые формируются необходимые способы деятельности, являющиеся компонентом содержания повышения квалификации педагогов.

Активные методы в своём назначении подчеркивают наличие активной позиции обучающегося. Эта активность проявляется в изменении его позиции и в интенсивности взаимодействия в учебном процессе; в скорости и глубине освоения новых способов деятельности, информации, необходимой для их осуществления; в эмоционально-ценностной реакции на отношение к совместной деятельности.

Особенностью активных методов обучения является: 1. Принудительная активизация мышления (вынужденная активность), т. е. обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания. 2. Обеспечение постоянной вовлечённости обучаемых в учебный процесс, так как их активность должна быть достаточно устойчивой и длительной. 3. Самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых. 4. Постоянное взаимодействие обучающихся и преподавателя в процессе диалоговой и полилоговой форм организации учебного процесса. 5. Проявление рефлексивной самоорганизации деятельности педагога и обучаемых в учебной коммуникации.

Опора при проектировании учебных программ на принципы деятельностного подхода, модульное построение учебного материала, использование активных методов обучения, учёта уровня полученного педагогического образования, стажа работы, этапа профессиональной зрелости педагогических работников системы дополнительного образования позволяет дифференцированно подходить к повышению их квалификации.

В целом чётко выверенные цели, содержание и методы формирования у педагогов готовности к решению задач дошкольного образования в условиях информационного общества помогают выстроить *сквозные учебные планы и программы их подготовки и повышения квалификации*, определив необходимое и достаточное содержание базовых знаний и умений, а также содержание и технологии повышения профессиональной компетентности.

Система повышения квалификации педагогических работников учреждений дошкольного образования является важным сегментом общественной жизни и социализационных процессов. В эпоху глобализации и непрекращающегося технического прогресса внедрение и обучение специалистов системы дошкольного образования компьютерным технологиям является первостепенной задачей для социума.

Основными направлениями прикладных исследований и разработок для повышения квалификации педагогических работников системы дошкольного образования в учреждениях дополнительного образования взрослых в условиях информационного общества могут выступать следующие: развитие творческой индивидуальности растущего человека в условиях информационного общества; духовно-нравственное развитие дошкольника в условиях информационного общества; разработка обучающих программ для системы дошкольного и начального образования в условиях информационного общества; развитие индивидуального стиля общения педагога системы дошкольного образования в условиях информационного общества; инновационное развитие преемственности системы дошкольного и общего среднего образования в условиях информационного общества; разработка и внедрение моделей повышения квалификации педагогических работников системы дошкольного образования в условиях информационного общества (содержательная модель, функционально-организационная модель, модель развития индивидуального стиля деятельности педагога, развития профессиональной рефлексии и творческого потенциала педагога; построение структурно-функциональных и пространственно-временных моделей использования информационно-коммуникативных технологий обучаемых с учётом типов, видов учреждений дошкольного образования; разработка системы экспертных мероприятий по взаимосвязанному применению диагно-

стико-дидактических средств в процессе использования информационно-коммуникативных технологий для оценки результатов учебно-познавательной (репродуктивной, продуктивной, творческой) деятельности обучающихся.

Таким образом, процесс повышения квалификации специалистов дошкольного образования предполагает конструирование профессиональной деятельности на основе различных моделей и направлений в системе дополнительного образования взрослых.

УДК [378:37.018.48]-51

О ПОДГОТОВКЕ И ПЕРЕПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ, РАБОТАЮЩИХ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ

Ладутько Л. В., Шалик Э. В.

БГПУ, Минск

Аннотация: В связи с введением профильного обучения на III ступени общего среднего образования в учреждениях среднего образования и необходимостью обеспечения повышения профессиональной компетентности учителей, их непрерывного образования и самообразования в статье обращается внимание на темы, которые требуют более детального рассмотрения при переподготовке и повышении квалификации учителей математики.

Summary: Due to the introduction of profile training the attention to subjects which demand more detailed consideration during the retraining and professional development of mathematics teachers is paid to the III steps of the general secondary education in establishments of secondary education and need of ensuring increase of professional competence of teachers, their continuous education and self-education for article.

Ключевые слова: профильное обучение, переподготовка, повышение квалификации, математика.

Key words: profile training, retraining, professional development, mathematics.

Особенностью организации обучения с 2015/2016 учебного года является введение профильного обучения, которое предусматривает изучение отдельных учебных предметов на повышенном уровне. Реализация профильного обучения требует как совершенствование научно-методического обеспечения общего среднего образования, так и обеспечение повышения профессиональной компетентности учителей, их непрерывного образования и самообразования в рамках повышения квалификации.

При изучении учебного предмета «Математика» на повышенном уровне в учреждениях общего среднего образования учебной программой усилены требования к результатам учебной деятельности учащихся. В процессуальной части учебной программы увеличен объем учебного материала, предъявляемого на уровне понимания, обобщены и систематизированы теоретические знания учащихся и расширены требования к обоснованию решения задач. В этой связи обучение математике на повышенном уровне должно быть направлено не только на прочное усвоение учебного материала, но и на расширение знаний в области математики, доведении

их до уровня, достаточного для усвоения математических дисциплин, изучаемых в высшем профессиональном образовании. Основная роль в обеспечении такого обучения принадлежит учителю математики, который должен владеть глубокими знаниями своего предмета, уметь решать задачи различного уровня сложности, свободно владеть современными методами, формами и средствами обучения.

В рамках школьной программы по математике знаний, получаемых учащимися общеобразовательных школ, явно недостаточно, чтобы удовлетворить их познавательную потребность в глубоком понимании сути различных функций и их практическом применении при решении задач. Учебной программой по математике, при изучении её на повышенном уровне, с 2015/2016 учебного года структурирован материал темы «Функции» в X классе, а тема «Производная» перенесена в XI класс. Для повышения творческого и интеллектуального потенциала учащихся, формирования их устойчивой мотивации к исследовательской работе, учителю необходимо владеть основными понятиями дифференциального исчисления и уметь применять методы математического анализа к решению разнообразных прикладных задач, задач элементарной математики, геометрических задач. Поэтому изучение темы «Дифференциальное исчисление и его приложения» предполагает углубление как теоретической, так и практической составляющей предметной подготовки учителя.

Основным понятием дифференциального исчисления является понятие производная. Изложение темы должно быть ориентировано на содержательное раскрытие понятий, на выявление их практической значимости, на активное использование предшествующих знаний. Учитывая тот факт, что в XI классе учащиеся готовятся к сдаче централизованного тестирования, при отборе упражнений необходимо отдавать предпочтение тем, которые включают в себя повторение пройденного материала. Например:

1. Указать количество целых решений неравенства $f'(x) + \phi'(x) \leq 0$, если $f(x) = 2x^3 + 12x^2$, $\phi(x) = 9x^2 + 72x$.

2. Найти больший корень уравнения $f'(x) = 2f(x)$, если $f(x) = e^{-x}(x^2 + 3x + 1)$.

3. Найти сумму абсцисс точек пересечения графика функции $y = x^3 + 3x^2$ и графика её производной.

Неоспоримы возможности применения элементов дифференциального исчисления в изучении процессов и явлений реального мира, в решении различных физических и технических задач. Учителям на курсах повышения квалификации предлагается разработать тематику исследовательской работы для учащихся, включающую в себя вопросы о механическом и геометрическом смысле производной. Для закрепления понятий касательной и её уравнения лучше решать задачи комбинированного характера, требующие знаний из всего курса школьной математики. Например,

1. Дана функция $y = x + \frac{1}{x}$. Найти площадь треугольника, отсекаемого осями координат и касательной к графику этой функции в точке $(0,5; 2,5)$.

2. Определить углы треугольника, образованного осями координат и касательной к графику функции $y = x^2 - \sqrt{3}x - 2$ в точке пересечения этого графика с осью ординат.

С целью совершенствования профессиональной компетентности учителей математики, организующих изучение предмета на повышенном уровне в профильных классах, в институте повышения квалификации и переподготовки БГПУ при изучении учебной дисциплины «Математический анализ» предлагается практико-ориентированный подход.

Слушатели должны знать систему основных понятий математического анализа, методы дифференцирования, уметь применять изученную теорию для решения практических задач, строить простейшие математические модели реальных процессов.

У большинства школьных учителей не вызывают сложности задачи на применение производной к исследованию функций. Поэтому на занятиях большее внимание уделяется вопросам по использованию производной при решении уравнений и неравенств.

Особые трудности вызывает у учителей подбор задач, формирующих элементарные навыки приложения математики. Поиск и систематизация поучительных и в то же время достаточно простых задач на оптимизацию является проблемой для учителей, работающих в профильных классах. Поэтому актуальным на курсах повышения квалификации учителей математики является предлагать практико-ориентированные задачи на оптимизацию, методику их решения с использованием дифференциального исчисления. Эти задачи предполагают определить, как с помощью имеющихся средств достичь наилучшего результата. При этом нужный результат необходимо получить с наименьшими затратами труда, средств, времени и т. п. Формирование умения решать такие задачи является одной из важных целей изучения основ математического анализа, на что обращается внимание слушателей при проведении курсов повышения квалификации учителей математики в ИПКиП.

Рассмотрим некоторые примеры.

Задача 1. Из 54π м² металла надо изготовить цилиндрический бак. Какими должны быть диаметр основания бака и его высота, чтобы его объём был наибольшим?

Задача 2. Судно В находится на расстоянии 75 км к востоку от судна А и идёт на запад со скоростью 12 км/ч. Судно А идёт к югу со скоростью 9 км/ч. В какой момент суда будут наиболее близки друг к другу?

Задача 3. Нужно занять территорию как можно большей площади, огородив её забором. Площадка должна быть прямоугольной. Есть доски на то чтобы построить забор периметра p . Каковы должны быть стороны прямоугольника x , y ?

В качестве функции для исследования могут рассматриваться разные величины. Например, периметр, площадь фигуры, объём тела, время, скорость и так далее. Переменной функции может быть какой-либо параметр фигуры или тела — длина стороны, угол между сторонами и т. п. После того, как функция составлена, её необходимо исследовать с помощью производной на нахождение экстремума. При этом следует учитывать, что обычно в таких задачах функция существует на конечном промежутке, который определяется из условия задачи.

Поясним на примере. Решим задачу 1. Объём цилиндрического бака (будем считать, что бак — это цилиндр без верхнего основания) можно посчитать по известной формуле $V = \pi R^2 H$, где R — радиус основания бака, H — его высота. Если

объём цилиндра рассматривать как функцию исследования, то, очевидно, у нас есть две неизвестные величины — радиус R и высота H . Необходимо определить, какую величину считать неизвестной, чтобы задача решалась проще. Проанализировав ситуацию, можно прийти к выводу, что в качестве неизвестной переменной лучше рассматривать радиус R . Величина H тогда выразится через R так:

$$H(R) = \frac{54 - R^2}{2R}.$$

Если же в качестве неизвестной переменной рассматривать высоту H , то для нахождения зависимости $R(H)$ необходимо решать квадратное уравнение, что усложняет задачу.

Подставив полученное выражение для $H(R)$ в формулу объёма цилиндра, получим функцию для исследования: $V(R) = \frac{\pi}{2}(54R - R^3)$.

Для нахождения экстремального значения найдём производную данной функции: $V'(R) = \frac{\pi}{2}(54 - R^2)$.

Промежуток исследования определим из условия: $54R - R^3 > 0 \Rightarrow 0 < R < \sqrt{54}$.

Приравняв к нулю производную, получим, что критической точкой первого рода будет точка $R = \sqrt{18}$. Она принадлежит интервалу $(0; \sqrt{54})$ и при переходе через неё производная меняет знак с плюса на минус. На интервале $(0; \sqrt{54})$ функция непрерывна, и на этом интервале найдена только одна критическая точка первого рода. Значит, в этой точке функция принимает своё максимальное значение.

Высоту найдём, подставив $R = \sqrt{18}$ в выражение: $H(R) = \frac{54 - R^2}{2R}$.

Получим $H = \sqrt{18}$.

Ответ: объём бака будет наибольшим, если диаметр основания равен $2\sqrt{18}$, а высота равна $\sqrt{18}$.

Таким образом, при решении таких задач необходимо обращать внимание на: Правильность определения функции и переменной для исследования; В качестве переменной, относительно которой составляется функция для исследования, не обязательно брать искомую величину. Бывает, что от выбора переменной зависит сложность решения задачи. Поэтому выбирать переменную следует так, чтобы аналитическое выражение, задающее функцию исследования, было более простым; Правильность определения промежутка исследования.

Практические задания на применение производной для решения задач с физическим, биологическим, химическим, географическим, экономическим содержанием, рассматриваемые на курсах, удовлетворяют основной запрос учителей, работающих в профильных классах. Обеспечение учителей математики дополнительным теоретическим и практическим материалом по теме «Дифференциальное исчисление и его приложения» является важнейшей задачей учебного процесса на курсах повышения их квалификации и переподготовки.

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ РЕСУРС ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВРЕМЯ ПРОРЫВА

Луцевич Л. В.
БГЭУ, Минск

Аннотация: В статье с позиций постнеклассической методологии обоснована актуальность внедрения моделей смешанного обучения в систему дополнительного педагогического образования в условиях прорыва.

Summary: In the article from positions of post-nonclassical methodology relevance of introduction of models of the mixed training in system of additional pedagogical education in the conditions of break is proved.

Ключевые слова: SMART-образование, постнеклассическая методология, смешанное обучение.

Key words: SMART education, post-nonclassical methodology, the mixed training (blended-learning).

Обоснование актуальности смешанного обучения как инновационного эффективного ресурса дополнительного педагогического образования во время прорыва связано с существующими в науке, практике и социуме толкованиями понятия «время прорыва» как социокультурного феномена, в рамках которого зарождаются основы новой методологии — **постнеклассической**.

Рассматриваемое нами **время прорыва в социокультурном контексте** определяется концом XX и началом XXI вв. Это время, которое называют новым информационным (цифровым) веком и связывают с четвертой информационной революцией, последовательно и стремительно быстро проходящей этапы компьютеризации, информатизации и интернетизации всех сфер жизнедеятельности. Чтобы осознать всю мощь этой революции, достаточно посмотреть на один из слайдов мультимедийной презентации А.М.Кондакова, отражающий скорость приращения информации, способы и средства её распространения [1], а, следовательно, и необходимость модернизации, а возможно, и выбор иных парадигм образования.

Солидаризуясь с отдельными учёными и практиками, мы оставляем свой выбор за парадигмой **SMART-образования и смешанным обучением** как основным дидактическим трендом этой парадигмы. Такой подход, обоснованный в рамках фундаментального научного исследования «Разработка научных основ создания информационного образовательного потенциала инновационного развития последипломного педагогического образования в условиях информационного общества», позволил нам покинуть зону (точку) бифуркации и вынести на «суд» научно-педагогической общественности некоторые теоретико-методологические аспекты смешанного обучения [2]. Обоснованные в фундаментальном исследовании выводы позволяют считать, что апробация и внедрение моделей смешанного обучения в образовательных практиках дополнительного педагогического образования с учётом принципов разработанного нами **SMART-образовательного подхода**, действительно станут эффективным ресурсом его инновационного развития, как важнейшего направления прорыва в образование будущего.

Ниже приведём более подробные обоснования теоретико-методологических аспектов иницилируемого нами направления прорыва в дополнительном педагогическом образовании, отражающего равенство образовательных возможностей (гибкость и доступность в любом месте и в любое время) и адекватности содержания, методов и технологий образования требованиям «новой экономики».

С внедрением платформы WEB-2.0 и видеохостинга YouTube как современного наглядного дидактического средства, направленного на развитие наглядно-образного мышления, появляется возможность визуализации огромного потока учебной и научной информации. В настоящий момент в педагогической науке и практике основа визуального восприятия учебной и научной информации, особенно невербальной, связана, в первую очередь, с внедрением информационных технологий и соответствующей разработкой специальных методик и технологий развития визуального мышления, визуальной грамотности как показателей визуальной компетентности личности.

По мнению Джона Палфри и Урса Гассера, цифровые дети создадут общество, в котором всё будет другим: экономика, общение, политика, образование, творчество. Значит «цифровое племя» — это серьёзно. Следовательно, «взрослые должны помочь своим детям сделать правильный выбор, а дети могут научить нас столь же многому, сколь и мы их» [3].

Значимым взрослым во **время прорыва**, безусловно, должен стать **Новый Учитель** и **Новая школа**. С нашей точки зрения, Новый Учитель — это **киберпедагогический профессионал, навигатор, консультант** в безбрежном открытом образовательном пространстве (электронном), глубоко осознающий и понимающий сущность «прорывного» времени для развития и взросления личности, успешной её киберсоциализации и конкурентоспособности на рынках труда и образовательных услуг в условиях экономики знаний. При этом, безусловно, необходимо учитывать, что учитель и сам должен восприниматься обучающимися как педагог-инноватор, мобильный к новым идеям, формам обучения и технологиям, сетевому взаимодействию. Новый Учитель обречен на **профессионально-педагогическую мобильность** как важное качество педагога-инноватора, который гибкость и мобильность в образовании воспринимает в качестве реального вектора инноваций, основы которого закладываются ещё в школе.

Так как огромное количество учителей относится к «цифровым иммигрантам», то на дополнительное педагогическое образование возлагается огромная ответственность за подготовку Нового Учителя, готового работать и творить в новой высокотехнологичной парадигме SMART-образования.

Представляя прорывные направления с социокультурных позиций, отметим, что время прорыва — это и Первая международная конференция «SMART-образование 2014», представившая участникам ряд смарт-технологий в образовании; и международная специализированная выставка «Бал роботов» (2015); и XXII международный форум по телекоммуникациям, информационным и банковским технологиям «ГИБО-2015». Все это достаточно ярко отражает практические «шаги» становления глобальной социально-философской парадигмы «Мир на пути к Smart-обществу».

Время прорыва — это и товары массового потребления, ориентированные на человека и делающие его жизнь более комфортной. Примером таких предметов

служат смарт-фон, смарт-карта, смарт-футболка, смарт-дом, смарт-часы, популярность и спрос на которые увеличивается с каждым годом. Понятия smart-столица, smart-сети, smart-город, smart-правительство отражают совершенство управленческой деятельности разного уровня, а также соподчиненность, высокий уровень персонализированного обслуживания, доступности, гибкости, удовлетворения личных потребностей и достижение высокого уровня жизни в целом.

Приведенные обоснования сущностных характеристик понятия «время прорыва» как социокультурного феномена предоставляют нам возможность определить сущностные характеристики этого понятия с методологических позиций.

Для педагогической науки и практики время прорыва — это становление постнеклассического этапа методологии педагогических научных исследований на основе философии «новой рациональности». В. С. Стёпин, адепт новой методологии, характеризующая современную науку, делает вывод о том, что становление постнеклассической рациональности «ограничивает поле действия классического и неклассического типов рациональности, но не приводит к их уничтожению» [4, с. 75]. В разных познавательных ситуациях могут использоваться традиционные классические и неклассические образцы, однако они утрачивают статус доминирующих [4].

Постнеклассическая парадигма образования стремится сформировать идею автономного самодостаточного человека, используя содержание и опыт уже оформленных педагогических парадигм. К ней, в первую очередь, относится сетевое образование, потому что эффектом образования является повышение уровня мотивации к самообразованию, самоопределению, самопроектированию и самоорганизации образовательных событий, самовоспроизведение (автопоэзис) индивидуальной системы знаний по индивидуальной образовательной траектории обучающегося.

Базовыми основаниями постнеклассического идеала образованности, как подчеркивают многие исследователи (В. Л. Бенин, В. Е. Клочко, В. А. Лекторский, Е. И. Снопкова, В. С. Стёпин, О. Г. Хмелёва, И. И. Цыркун и др.), становится не природа (классический тип рациональности), мир (неклассический тип рациональности), а человек (постнеклассический тип рациональности), возделывающий в себе культуру отношения к окружающей среде не как к кормушке, дающей средства существования, а как к ноосфере — сфере разума, синтезировавшей в себе биосферу и человеческий разум как самоорганизующуюся, автопоэтическую систему. Это значит, что в педагогическом исследовании могут присутствовать все идеалы научного познания (естественнонаучный, гуманитарный и технологический) как проявление методологического плюрализма XXI века.

Необходимо заметить, что постнеклассическим идеалом образованности не может быть только одна профессия, практика, удерживающая человека в рамках одной профессии. Идеалом, по С. А. Смирнову, становится «трансфессия» — практика, выводящая субъекта за пределы какой-либо одной профессии [5]. Поэтому одним из прорывных направлений в образовательных практиках, особенно такого её сегмента, как профориентационная работа, становится производство трансфессии — человека, конструирующего траекторию своего образовательного и профессионального пути в открытом образовательном пространстве как в типичных, так и в непредсказуемых ситуациях риска и неопределённости.

Эта модель образования, ассоциируемая нами как Smart-образование, ещё находится в стадии становления, она пока не стала целостным и культурным феноменом, она нацелена в будущее. Её результатом смогут стать поли- и транспрофессионалы как кадры принципиально новой формации, которые будут владеть обширными знаниями не только в своей области деятельности, но и в смежных, и для которых интернет станет основной частью инфраструктуры третьей профессиональной революции.

В этом случае организационное устройство учреждений образования, в т. ч. и учреждений дополнительного педагогического образования, должно быть принципиально иным. Трансфессия, в т.ч. киберпедагогическая профессия (например, педагог-навигатор), в отличие от привычной профессии учителя, не может быть по принципу своему устроена как закрытая система. Это должна быть открытая структура, которая обменивается информацией со средой. Такая структура должна быть сетевой. «В этом смысле трансфессионал — это сетевик-навигатор, то есть тот, кто является наводчиком и обучателем того, как пользоваться сетями знаний и главное — как их добывать» [5].

Наша цивилизация со всеми своими структурами культуры, науки, образования находится на перепутье или, говоря на языке синергетики, в зоне бифуркации, характеризующей состояние неустойчивости образования и возможность различных путей выхода из этого состояния [6]. В этой точке раздвоения возможного пути в будущее ведущие мыслители видят либо возврат к примитивным механизмам развития культуры на основе информационных технологий манипулирования поведением и сознанием людей, либо прорыв в ноосферу, в гуманизацию и становление личности, устойчивое развитие общества как реальную траекторию постнеклассического образования.

Есть основания полагать, что состояние и степень развития синергетического научного сообщества достигла такого уровня, который сможет вывести дополнительное педагогическое образование на синергетико-эволюционный императив.

Так, в фундаментальном научном исследовании, проводимом автором в Академии последипломного образования на протяжении 2011—2015 гг., отмечается, что поставленная таким образом задача успешно может быть решена на основе разработанных принципов Smart-образовательного подхода [2], которые на условиях дополнительности уточняют и обогащают компетентностно ориентированную модель синергетико-коммуникативно-диалогического образования [6]. Данный вид образования рассматривается нами в контексте нового общемирового явления — SMART-образования и развития нового поколения — SMART-поколения, обоснование которых впервые осуществлено в монографическом исследовании Н. П. Тихомировой и В. П. Тихомирова, где время прорыва — это время, когда дистанционное образование и электронное обучение дали начало новому SMART-образованию [7].

Основу предложенной модели постнеклассического типа авторы монографического исследования спроектировали на трех понятиях: самоорганизации, диалога и коммуникации [6].

Именно в таком контексте, по образному выражению Е. И. Снопковой, возможен синтез естественнонаучных и гуманитарных дисциплин на основе идеи чело-

века, его самоопределения в природе, социуме, среде информационных технологий и других [8].

С организационно-педагогических позиций образовательный процесс дополнительного педагогического образования в условиях становления постнеклассической науки — это комплексирование условий «...перехода от инновационных образовательных технологий первого поколения (мультимедийное сопровождение лекций) и инновационных образовательных технологий второго поколения (дистанционное обучение на базе кейс-технологий) к инновационным образовательным технологиям третьего поколения на основе телекоммуникационных (сетевых, Интернет) систем» [9, с. 25]. Соблюдение указанных условий будет содействовать успешной апробации и внедрению моделей смешанного обучения, рассматриваемых нами в качестве дидактического тренда SMART-образования [10].

Теоретико-методологической основой моделей смешанного обучения является логико-дидактический подход (дидактическая поддержка) в развитии ключевых компетенций обучающихся и теория полного дидактического цикла, в которой явно недооценённым долгое время был раздел дидактического цикла, содержащий обучающие процедуры [11]. С развитием информационно-коммуникационных технологий появились равные возможности для оптимизирующего, мотивирующего и опережающего обучения каждого в системе непрерывного образования.

Принимая во внимание перечисленные принципы постнеклассической научной парадигмы, уточняя и дополняя понятие «SMART-образования», сформулированное В. П. Тихомировым, мы следующим образом даем его формулировку: «SMART-образование — это постнеклассический тип образования и стратегия непрерывного педагогического образования, опирающаяся на самоуправляемые, мотивированные, гибкие, обогащённые информационными ресурсами и технологичные методы обучения, реализующиеся в интегрированной интерактивной образовательной среде с помощью традиционного (печатного) контента и контента со всего мира, находящегося в свободном доступе» [2].

Обсуждению и обоснованию разумного консенсуса традиционных и инновационных форм обучения была посвящена международная конференция «Экосистема современного образования», проходившая в Москве в 2013 г. Центральной проблемой обсуждения стал опыт организации смешанного обучения, проводимого на экспериментальных площадках российских школ. В результате обсуждения участники конференции пришли к выводу: «перевернутый урок» и «смена рабочих зон» как модели смешанного обучения могут стать перспективными формами организации образовательного процесса, опирающегося на интеграцию (синтез) традиционных форм организации классно-урочной системы (классический тип рациональности), самообразование (неклассический тип рациональности) и инновационных — дистанционных и электронных (постнеклассический тип рациональности).

Всё приведённое выше позволяет констатировать, что обоснованное в статье [10] смешанное обучение как дидактический тренд Smart-образования, рассматриваемое в качестве инновационного потенциала и эффективного ресурса дополнительного педагогического образования во время прорыва [2], полностью соответствует теоретико-методологическим аспектам постнеклассической науки. Всё дело теперь за практикой.

Список использованных источников

1. Кондаков, А. М. Образование: во время прорыва [Электронный ресурс] / А. М. Кондаков. Электронная версия материалов международной конференции «Экосистема современного образования». — Режим доступа: <http://www.blended.internet-school.ru>. — Дата доступа: 20.09.2014.
2. Луцевич, Л. В. Разработка научных основ создания информационного образовательного потенциала инновационного развития последипломного педагогического образования в условиях информационного общества (ГР № 20111518). — АПО. — 2011—2015.
3. Палфри, Дж., Гассер, Урс. Дети цифровой эры / Дж. Палфри, Урс Гассер. — М.: Эксмо, 2011. — 368с.
4. Стёпин, В. С. Наука и философия / В.С. Стёпин // Вопросы философии. — 2010. — №8.
5. Смирнов, С. А. Практикуемые модели социально-гуманитарного образования // Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России. — М., 2003. — С. 156—157.
6. Алиева, Н. З. Становление информационного общества и философия образования. Монография [Электронный ресурс] / Н. З. Алиева, Е. Б. Ивушкина, О. И. Лантратов — Изд-во «Академия Естествознания». — 2008. — Режим доступа: <http://www.rae.ru/monographs/23>. — Дата доступа: 18.01.2015.
7. Россия на пути к SMART обществу: монография / под ред. проф. Н. В. Тихомировой, проф. В. П. Тихомирова. — М.: НП «Центр развития современных образовательных технологий», 2012. — 280с.
8. Снопкова, Е. И. Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование / Е. И. Снопкова // Интеграция образования. — 2015. — Т.19. — №1. — С. 111—117.
9. Концепция педагогического образования на 2015—2020гг. (проект). — 31с.
10. Луцевич, Л. В. Смешанное обучение — тренд дидактической парадигмы SMART- образования / Л. В. Луцевич // Народная асвета. — № 4. — 2015. — С. 36—40.
11. Писарев, В. Е. Теория педагогики / В. Е. Писарев, Т. Е. Писарева. — Воронеж: «КВАРТА», 2009. — 611 с.

**РОЛЬ ПЕДАГОГА В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА****Ляшова Н. С.**
БГПУ, Минск

Аннотация: В статье рассмотрена проблема развития социальных коммуникаций детей старшего дошкольного возраста. Охарактеризованы функции педагога учреждения дошкольного образования. Раскрыты основные причины детских конфликтов и способы их преодоления.

Annotation: The article deals with the problem of social communications age children. The function of the teacher preschool education are characterized. The main causes of childhood conflicts and ways to overcome them are revealed.

Ключевые слова: социальная коммуникация, педагог, дети старшего дошкольного возраста.

Key words: social communication, teacher, children preschool age.

Владимир Иванович Даль говорил: «Воспитатель сам должен быть тем, чем он хочет сделать воспитанника». В этих словах отражается сущность и предназначение педагога, его значимость в процессе становления личности ребенка. В старшем дошкольном возрасте дети активно взаимодействуют друг с другом и с педагогами, приобретают определённые умения и навыки, усваивают нормы и правила поведения, а также подражают взрослым, которые их окружают.

От того, как общается воспитатель с детьми, как разговаривает с ними, понимает их, зависит успех воспитательного процесса. В этой связи особое значение приобретает педагогическое общение как профессиональное общение воспитателя с воспитанниками, имеющее определённые функции и направленное на создание благоприятного психологического климата в группе, а также на установление дружественных взаимоотношений с детьми в целом и с каждым ребёнком в отдельности.

Педагог учреждения дошкольного образования выполняет следующие функции: Информационная — сообщение дошкольникам знаний, обогащение их представлений, умение на доступном для ребёнка уровне разъяснить причинно-следственные связи, а также владение культурой речи. Развивающая — раскрытие способностей детей, стимулирование самостоятельности, самореализация. Управленческая — умение организовать детей, направить их деятельность в нужное русло. Мобилизационная — умение воздействовать на эмоционально-волевую сферу личности ребёнка наиболее рациональным путём. Ориентационная — формирование устойчивой системы ценностных ориентаций личности. Коммуникативная — умение общаться, устанавливать доброжелательные отношения.

Комплекс данных функций позволяет осуществлять грамотное руководство развитием социальных коммуникаций у детей старшего дошкольного возраста.

Взрослый, который в глазах ребенка обладает высокой компетентностью в коммуницировании, наиболее вероятный пример для него. Воспринимая те нормы и стиль взаимодействия, которые демонстрирует педагог, ребёнок принимает их как естественные и строит на их основе свой собственный стиль общения. Воспитатель,

который знает, как построить процесс коммуникации, умеет создать хорошую атмосферу и заинтересовать ребенка, всегда авторитет для него. И именно педагог корректирует использование детьми средств, неприемлемых с точки зрения хорошего взаимодействия (агрессию, истерики, нетерпимость и т. п.).

Педагог в рамках становления и развития социальных коммуникаций детей старшего дошкольного возраста — это не просто человек, который умеет общаться, организовывать игры, занятия, читать веселые книжки, но и друг, к которому можно всегда обратиться, который подскажет, как найти наиболее оптимальный путь из конфликтной ситуации, который похвалит и поддержит.

От педагога зависит психологический климат, царящий в группе учреждения дошкольного образования. Дети должны чувствовать себя свободно, оставаться самими собой, но при этом уважать также и право других на самовыражение. Старший дошкольный возраст характеризуется ещё пока неустойчивостью эмоционально-волевой сферы: неумение слушать и слышать сверстника не позволяет ребятам быстро выполнять совместные задания, организовывать совместные игры, поэтому воспитатели и родители заинтересованы в совместных партнёрских детских играх, в которых и происходит социальное взросление. Одним из необходимых его условий становится создание развивающего пространства в учреждении дошкольного образования. Чем более полно личность использует возможности среды, тем более успешно происходит её саморазвитие. Игра выступает важнейшим средством для личностно-ориентированного взаимодействия детей и педагога.

Игра является ведущим видом деятельности в старшем дошкольном возрасте. В игровой деятельности дети активно общаются, учатся решать возникающие конфликтные ситуации мирным путем и взаимодействуют друг с другом. Л. С. Ходонович [1] подчеркивает, что игровая деятельность должна способствовать развитию эмоциональной отзывчивости на другого человека, оказавшегося в беде, обогатить представлениями и навыками вариантов поведения, способствующих разрешению затруднений в социальной коммуникации.

Игровая ситуация требует от партнёров по игре определённой способности к коммуникации. Если у воспитанника возникают определённые трудности в высказывании пожелания относительно хода игры, если он не способен понимать словесные инструкции партнеров по игре, то сверстники могут отказать в совместной игровой деятельности. Задача педагога — помочь в преодолении спорных ситуаций, уметь «войти» в игру, чтобы разнообразить ролевые действия воспитанников, научить детей решать конфликтные ситуации мирным путём, с помощью различных средств.

В исследовании, проведённом Я. Л. Коломинским [2], раскрываются основные причины детских конфликтов: «разрушение игры» — действия детей, приводящие к резкому прерыванию игры (например, разрушение постройки, игровой обстановки); «по поводу выбора общей темы игры» — возникновение спора по поводу того, в какую именно игру будут играть дети; «по поводу состава участников игры» — конфликт возникает, когда решается, кого взять, а кого исключить из игровой деятельности; «из-за ролей» — проблемная ситуация появляется в силу разногласий детей о том, кто будет выполнять более привлекательную или, наоборот, малоприятную роль; «из-за игрушек» — сюда отнесены ссоры из-за игрушек, атри-

бутов и различных предметов; «по поводу сюжета игры» — здесь возникают расхождения в выборе того, каким именно образом будет происходить игра, какие будут ситуации, действия тех или иных персонажей; «по поводу правильности игровых действий» — это споры о том, правильно или неправильно действует тот или иной ребенок.

Возникновение такого вида конфликтных ситуаций в игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста можно избежать. Для этого необходимо развивать различные стороны социальных коммуникаций детей: научить детей проявлять толерантность, эмпатию при взаимодействии с другими людьми, показать конструктивные способы решения конфликтных ситуаций, раскрыть им преимущества проявления доброжелательного отношения и научить слушать и слышать других детей, учитывать мнение сверстника и т. д.

Я. Л. Коломинский и Е. А. Панько в своём исследовании, посвящённом игре дошкольников, говорят о том, какие способы используют сверстники для преодоления конфликтных ситуаций при распределении ролей: «заявления и указания», «захват предметов», «побуждения партнёра к деятельности», «угроза санкций», «аргументация», «обращение к взрослому», «вмешательство взрослого», «обобщённый способ распределения» [3, с. 48—49]. Данные способы позволяют им решать возникающие конфликтные ситуации мирным путём, без споров, и тем самым способствуют становлению толерантных отношений со сверстниками. Как видно, дети старшего дошкольного возраста часто обращаются к педагогу для разрешения проблемных ситуаций, что требует грамотного руководства играми и умения преподнести детям различные пути решения возникающих трудностей. Например, при распределении ролей педагог может предложить считалки, карточки с изображениями героев, а также учитывать пожелания детей. Также можно вводить дополнительные роли, чтобы обеспечить благоприятную обстановку и сохранить интерес к игровой деятельности. Для обогащения и закрепления представлений детей о толерантных отношениях, перед играми можно организовать чтение и дальнейшее обсуждение художественных произведений с акцентом на бесконфликтных взаимоотношениях.

Таким образом, становится очевидным, что педагогу в учреждении дошкольного образования принадлежит руководящая роль в развитии социальных коммуникаций детей старшего дошкольного возраста. Он создаёт благоприятный психологический микроклимат, даёт своим поведением пример для подражания воспитанникам, осуществляет руководство различными видами деятельности, в том числе и ведущей — игровой, помогает находить выход из конфликтных ситуаций, возникающих у воспитанников, с помощью различных средств (чтение художественной литературы, беседы, использование малых фольклорных жанров и др.). В. А. Сухомлинский говорил: «Дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества». И поэтому задача педагога состоит в создании такой среды, где ребёнок будет развиваться в соответствии со своими потребностями и возможностями.

Список использованных источников

1. Ходонович, Л. С. Полифункциональные возможности игры как основной формы организации образовательного процесса в учреждении дошкольного образо-

вания / Л. С. Ходонович // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. — Барановичи: РИО БарГУ, 2012. — С. 210—213.

2. Психология социальной одаренности: пособие по выявлению и развитию коммуникативных способностей дошкольников / Под. ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. — М.: Линка Пресс, 2009. — 272 с.

3. Игра в жизни дошкольника: пособие для педагогов учреждений дошк. обр. / под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. — Минск: Нац. ин-т образования, 2012. — 184 с.

УДК 378.046 – 021.68

РЕФЛЕКСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Макавичик Т. В.

ИПКиП БГПУ, Минск

Аннотация: В статье рассматривается роль рефлексивной компетенции в структуре профессиональной компетентности; уточнены и разграничены понятия «рефлексивная компетенция» и «профессиональная компетентность».

Summary: This article deals with reflexive competence in the structure of professional authoritative; concepts of «reflexive competence» and «professional authoritative» are specified.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, рефлексия.

Key words: competence, authoritative, reflexion.

В современном мире остаётся актуальной проблема повышения эффективности образования личности, разрешение которой зависит от профессиональной компетентности педагога как главной фигуры образования.

Исследования, посвящённые профессиональной компетентности, всё больше апеллируют к понятию рефлексии, рассматривая её и как содержательный элемент последней, и как условие её развития.

В психолого-педагогических исследованиях одним из элементов компетентности либо фактором её развития выступает рефлексия (В. А. Метаева). Важность рефлексии в образовательном процессе обусловлена потенциалом её влияния на процессы самообразования, самовоспитания, саморазвития. Будучи включённой в структуру педагогического взаимодействия, рефлексия определяет личностную направленность образования, способствует его индивидуализации и наиболее полному раскрытию личностного потенциала участников образовательного процесса. Поэтому в современном образовании существует потребность научного проектирования рефлексивной компетентности.

Дифференцируя понятия «компетенция» и «компетентность», исследователи (Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова, Б. И. Хасан, А. В. Хуторской и др.) считают, что *компетенция* — совокупность требований, отражающих научные представления об идеале (о современном цивилизованном человеке, о специалисте, студенте, ученике, родителе и т. д.), тогда как *компетентность* представляет собой уже имеющиеся у индивида качества. В частности, Б. И. Хасан указывает, что

компетенция — это то, что человек должен знать и уметь, чего он хочет достичь, а компетентность — то, чего он достиг, что он знает и умеет. Таким образом, «компетентность есть мера освоения компетенции» [1, с. 11].

В отличие от компетенции, *компетентность личности* — это владение личностью соответствующей компетенцией или совокупностью компетенций. Помимо усвоенных знаний, умений и навыков, компетентность обязательно должна включать в себя личностное отношение к ним и к предмету деятельности. Следовательно, компетентность — это совокупность качеств личности, обусловленных опытом её деятельности в определённой сфере. К таким качествам обычно относят убеждения, знания, умения и навыки, способности и т. д.

По мнению В. А. Адольфа, «*профессиональная педагогическая компетентность* — сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса» [2, с. 67].

В общей психологии под рефлексией понимается процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, а также способность человеческого мышления, направленная на осознание мира и самого себя. Рефлексия в социальной психологии — это процесс осознания субъектом (лицом или общностью) того, как он (они) в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями. Таким образом, рефлексивная деятельность может охватывать следующие позиции субъекта: субъект, каков он есть в действительности; субъект, каким он видит самого себя; субъект, каким он видится другим.

Рефлексия обеспечивает «осмысление прошлого и предвосхищение будущего» [3, с. 28], позволяет взглянуть на себя со стороны, проанализировать свои мысли, чувства, действия, а при необходимости — скорректировать свои знания и представления, ценностные ориентации, деятельность и взаимодействие с другими субъектами. Б. Г. Богин указывает, что «выход в рефлексивную позицию» заключается в том, что индивид перестаёт осуществлять практическую (внешнюю) деятельность и как бы «выходит за пределы» этой деятельности, начинает смотреть на неё со стороны, что позволяет «увидеть» её по-новому и начать анализировать [4].

Проанализировав выше представленные трактовки понятий компетентности, компетенции и рефлексии, можно определить *рефлексивную компетенцию* как совокупность личностных качеств, обеспечивающих рефлекссию. Рефлексивная компетенция обусловлена имеющимся у субъекта опытом рефлексивной деятельности. В этом контексте рефлексивной компетенцией является научно обоснованная, заранее спроектированная норма, которая отражает социальное требование к подготовке, необходимой для эффективной рефлексии личности в определённой сфере.

Особого внимания заслуживает рассмотрение рефлексии в контексте профессиональной компетентности. Исследования в этой области показывают прямую связь между развитием рефлексии и профессионально-личностным развитием специалиста независимо от профессии и специальности [5]. Безусловно, профессиональная рефлексия имеет свои особенности, однако они проявляются главным образом в предмете рефлексии (который во многом зависит от предмета труда, специфики трудовой деятельности и трудовых отношений) и в профессионально обусловленной степени интенсивности рефлексии (например, педагогическая профес-

сия требует высокой интенсивности рефлексивного процесса). В целом же психологический механизм рефлексии одинаков по своему влиянию на развитие и саморазвитие личности.

Согласно С. Ю. Степанову, рефлексивная компетенция является профессиональным качеством личности, позволяющим наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, что обеспечивает развитие и саморазвитие, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению её максимальной эффективности и результативности. Это определение указывает на прямую связь рефлексивной компетенции с достижениями высших результатов в личностном и профессиональном развитии.

В большинстве психолого-педагогических исследований рефлексия выступает как один из элементов компетентности или фактор её развития.

Наиболее ярко рефлексия представлена в педагогической деятельности. В предложенной Н. В. Кузьминой схеме профессиональной компетентности педагога, состоящей из пяти компонентов, рефлексия выделяется ею как самостоятельный элемент: *аутопсихологическая компетенция* — умение осознавать уровень собственной деятельности, своих способностей, знание о способах профессионального самосовершенствования, умение видеть причины недостатков в своей работе, в себе, желание самосовершенствования. При этом другие элементы компетентности требуют знания механизмов рефлексии. Таким образом, рефлексия входит в структуру профессиональной компетентности и является её системообразующим фактором.

Профессиональная рефлексия позволяет соотносить свои возможности, свое «Я» с тем, чего требует избранная (избираемая) профессия; в том числе с существующими о ней представлениями, а также помогает человеку сформулировать полученные результаты, предопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой профессиональный путь.

Развитие рефлексии необходимо начинать с самых первых шагов формирования профессиональных качеств, т. к. по отношению ко всем другим качествам рефлексивность выступает как координирующее, организующее и интегрирующее начало. Степень её сформированности проявляется в том, насколько педагог оказывается в состоянии скоординировать и интегрировать все иные свои качества для эффективной реализации профессиональной деятельности.

Сознательно (рефлексивно) опираться на свои «сильные стороны» и минимизировать свои «слабые стороны» в профессиональной деятельности педагогу позволяет дифференцирующая функция рефлексии. Рефлексивность позволяет психике выделить и зафиксировать в самом себе те или иные стороны своей качественной определённости; репрезентировать свои особенности. Благодаря дифференциации становится возможным «доступ» к каждому отдельно взятому его качеству, психическому свойству. Такая подвластность произвольному контролю делает рефлексию необходимым качеством педагога.

Рефлексивная деятельность профессионала развивает его способность видеть проблемы собственной профессиональной деятельности, модифицировать её за счёт своих внутренних ресурсов, самостоятельно осуществлять свой выбор, принимать

ответственность за свои решения. Развитие рефлексии в деятельности профессионала становится его первоочередной задачей.

Таким образом, рефлексивная компетенция является важным структурным и системообразующим элементом профессиональной компетенции педагога, а также необходимым условием и средством повышения уровня его готовности к профессиональному саморазвитию.

Список использованных источников

1. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструментарий: учеб.-методич. пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. — М.: АПКИПРО, 2003.
2. Адольф, В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография / В. А. Адольф. — Красноярск: КГУ, 1998. — 310 с.
3. Бодрова, Е. В. Исследование генезиса механизмов рефлексивной саморегуляции познавательной деятельности / Е. В. Бодрова, Е. Г. Юдина / Новые исследования в психологии. — М., 2006.
4. Богин, В. Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / В. Г. Богин / Современная дидактика: теория — практике / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. — М.: ИТПиМИО РАО, 2003.
5. Анисимов, О. С. Рефлексивная акмеология: учебно-метод. пособие / под ред. А. А. Деркача. — М.: РАГС, 2007.

УДК 37.091.12:005.32

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Маковчик А. В.

ИПКиП БГПУ, Минск

Аннотация: В статье рассматриваются сущность, структура, содержание мотивационного компонента методологической культуры педагога и организационно-педагогические условия, способствующие формированию мотивации педагога к исследовательской деятельности.

Summary: The article describes the essence, structure, the content of the motivational component of methodological culture of the teacher and organizational-pedagogical conditions, which promotes to the formation motivation of the teacher to research activities.

Ключевые слова: мотив, мотивация, исследовательская деятельность, методологическая культура.

Key words: motive, motivation, research, methodological culture.

Известно, что мотивация — это то, что побуждает человека действовать и стремиться достигать определённых целей. Она выступает в качестве основополагающего фактора эффективной деятельности педагога в образовательной и научной деятельности.

Мотивация в контексте деятельности педагога рассматривается как: психоэнергетический потенциал, побуждающий педагога к совершенствованию образовательного процесса; процесс формирования внутреннего побуждения педагога к дея-

тельности, направленной на достижение научных и образовательных целей; система побудительных сил (мотивов), способствующих выполнению педагогом определённой образовательной или научной задачи.

Мотивационный компонент является одним из ключевых компонентов методологической культуры педагога и представляет собой: во-первых, осознание педагогом аксиологической функции педагогической деятельности; во-вторых, ориентацию педагога на преодоление трудностей, получение научного результата; в-третьих, стремление педагога к самосовершенствованию и развитию личностных способностей [4].

Исходя из того, что современный учитель выступает одновременно и как субъект исследовательской деятельности, и как организатор её педагогического сопровождения, существует необходимость целенаправленного стимулирования его исследовательской деятельности, являющейся одним из условий повышения качества образовательного процесса в учреждениях образования [2]. Следовательно, представляется актуальной разработка системы мер, позволяющих целенаправленно формировать и развивать у педагога устойчивую мотивацию к научной деятельности. Для разработки эффективной системы стимулирования педагога к исследовательской деятельности в условиях современного учреждения образования необходимо определить: причины, побуждающие современного педагога к исследовательской деятельности; структуру мотивационного компонента методологической культуры педагога; организационно—педагогические условия формирования мотивации педагога к исследовательской деятельности.

Рассматривая причины, побуждающие современного педагога к исследовательской деятельности, следует отметить, что мотивационная сфера исследовательской деятельности не является однородным образованием и крайне сложна по своему строению. Одна из важнейших особенностей человека заключается в том, что любая его деятельность является полимотивированной, т. е. в ее основе лежит не один какой-то мотив, а определенное множество, совокупность мотивов, находящихся в определённом соотношении друг с другом [3]. Стремление заниматься наукой обуславливается многими причинами: стремлением к познанию и созиданию нового, неизвестного; желанием понять данное явление самому и раскрыть глаза на его сущность другим; интересом к определенной науке или к какой-то конкретной проблеме; желанием принести пользу своим открытием человечеству или по крайней мере решить какую-либо народнохозяйственную, пусть и узковедомственную, задачу, а то и просто «оставить след в истории» публикацией своей работы; достижением определённого социального статуса (получение учёных степеней, званий); стремлением к самореализации, к славе, известности, честолюбивое желание выделиться из общего ряда в связи с престижностью научной работы в обществе.

По данным ряда исследований, ведущими потребностями, побуждающими человека к исследовательской деятельности, выступают «мотив достижения» (Э. Деси, Д. Макклелланд, Р. Райан) и познавательная потребность, которая несёт в себе, как аккумулятор, энергию для научного поиска и создаёт готовность педагога к проявлению интеллектуальной активности при возникновении той или иной проблемной ситуации [3].

Рассматривая мотивацию к исследовательской деятельности как системное явление (систему мотивов), необходимо отметить, что она всегда внутренне обусловлена, но в тоже время зависит и от внешних факторов, побуждается внешними стимулами [3].

В современной психологической литературе широко обсуждается вопрос о двух видах мотивации и их различительных признаках: экстринсивной и интринсивной. Мотивация, основанная на внутренних стимулах (интринсивная мотивация), обуславливается когнитивным интересом к объекту исследования (М. Г. Ярошевский). Её можно определить как свободное участие в деятельности при отсутствии внешних требований или подкреплений (Э. Деси). Индивид опробует новую деятельность, решает исследовательские задачи или стремится к освоению своей среды просто ради опыта, который он получает. Процесс открытия сам по себе является наградой. «Интринсивная мотивация касается активной, исследовательской, находящейся в поиске задач природы индивидов, которая играет решающую роль в приобретении и развитии структур и функций» (Р. Райан). По мере продвижения в проблемном поле исследования субъект находит ответы на одни вопросы и тут же сталкивается с новыми. При этом основной движущей силой, заставляющей исследователя двигаться далее, является напряжение, создаваемое противоречием между тем, что он уже понял и познал, и тем, что еще только предстоит понять. Внутренним побуждением к исследовательской деятельности может служить удовольствие, удовлетворение, получаемое от самого процесса работы; стремление к интеллектуальному успеху; желание решать и находить проблемы [1]. Таким образом, различение интринсивной и экстринсивной мотивации происходит по критерию награды за осуществляемую активность, по сути, речь идёт о внешних и внутренних стимулах, побуждающих развёртывание мотивационного процесса.

При экстринсивной мотивации награда будет внешней по отношению к человеку (материальное вознаграждение, социальный статус, престиж, признание и т. п.). Когда же мотивация является интринсивной, то вознаграждением за неё будет являться активность сама по себе, т. е. научная деятельность. Поведение, обусловленное интринсивными мотивами, базируется на потребности человека быть компетентным и самодетерминированным при взаимодействии со средой (Э. Деси). Такая потребность приводит людей к поиску и решению научных задач. В свою очередь, рост интринсивной мотивации, зависит от социальных условий, которые поддерживают и охраняют автономию человека или же наоборот разрушают её [1]. Следовательно, интринсивная мотивация и сопровождающие её проявления так же, как и экстринсивная мотивация, могут регулироваться социальными (по сути внешними) условиями, специально создаваемыми в учреждении образования для развития исследовательской деятельности.

Таким образом, основываясь на исследованиях Э. Деси, Е. П. Ильина, Д. Макклелланда, Р. Райана, мы можем рассматривать структуру мотивационного компонента методологической культуры педагога как совокупность мотивов, обусловленных внешними факторами, условиями, обстоятельствами или стимулами (достижения успеха материального вознаграждения, социального статуса, престижа, признания, уважения), и мотивами, обусловленными внутренними факторами, связанными с личностными диспозициями (потребностями, установками, интереса-

ми, влечениями, желаниями (самореализации, профессиональной компетентности, самоуважения, независимости)).

Рассматривая организационно-педагогические условия, способствующие формированию мотивации педагога к исследовательской деятельности, необходимо отметить, что нельзя извне в процессе воспитания формировать мотивы, на что уповают многие педагоги. Можно только способствовать этому процессу [3]. Мотив — сложное, внутренне обусловленное, психологическое образование, которое должен построить сам субъект исследовательской деятельности. Следовательно, извне формируются не мотивы, а условия, способствующие формированию мотивации к исследовательской деятельности. Эти условия, воздействующие на субъект исследовательской деятельности, могут выступать в качестве организационно-педагогических условий формирования мотивации педагога к исследовательской деятельности и принимать характер информирования, инструктирования, стимулирования и запрета (интердикции). Информирование влияет главным образом на представления индивида о том, каково наиболее вероятное направление развития ожидаемых событий и каковы последствия избранной им альтернативы поведения. Инструктирование предписывает индивиду наиболее эффективные способы достижения поставленных перед ним целей. Стимулирование направлено на усиление мотива посредством внешних факторов, выступающих в виде награды. Интердикция обуславливает препятствия осуществлению субъектом его намерений путём запретов, ограничений, правил и т. п. [3]. Таким образом, основываясь на выводах Е. П. Ильина, мы можем полагать, что организационно-педагогические условия, способствующие формированию мотивации педагога к исследовательской деятельности, включают в себя: ознакомление педагогов с результатами научной деятельности коллег посредством участия в конференциях, научных семинарах, симпозиумах (информирование); формирование и развитие в педагогических коллективах системы тьюторского сопровождения научной деятельности педагогов коллегами, имеющими высшую научную квалификацию (инструктирование); создание системы внешних стимулов, способствующих формированию у педагогов потребностей в достижении успеха, материальном вознаграждении, социальном статусе, престиже, признании и уважении, посредством научного труда (стимулирование); установление зависимости карьерного роста от научной квалификации педагога, обуславливающей препятствия в получении педагогических должностей доцента, профессора, заведующего кафедрой и т. д. без наличия учёной степени (интердикция).

Резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что мотивационный компонент методологической культуры педагога является сложным, психологическим образованием, самостоятельно формируемым субъектом исследовательской деятельности. Его структура включает совокупность мотивов, обусловленных внешними и внутренними факторами. Организационно-педагогическими условиями, способствующими формированию мотивации педагога к исследовательской деятельности, выступают: ознакомление педагогов с результатами научной деятельности коллег; формирование и развитие в педагогических коллективах системы тьюторского сопровождения научной деятельности; создание системы внешних стимулов; установление зависимости карьерного роста от научной квалификации педагога.

Список использованных источников:

1. Багачук, А. В. Дидактические возможности формирования мотивации исследовательской деятельности у студентов — будущих учителей математики / А. В. Багачук, К. В. Каминская, Ж. С. Тетерина // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 6; [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.science-education.ru/113-11657. — Дата доступа: 05.10.2015.
2. Бережнова, Е. В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Е. В. Бережнова. — Волгоград, 2003. — 321 с.
3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы: учебное пособие / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2004. — 509 с.
4. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. — Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.

УДК 378.046.4:37(476)

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Малахов О. А.

ГГУ имени Ф.Скорины, Гомель

Аннотация: Автор рассматривает актуальные вопросы организации дополнительного образования населения.

Summary: The author considers topical issues of the organization of additional education of the population.

Ключевые слова: экономика, образование, население.

Key words: economic, education, population.

О роли образовательной системы, её значении и месте в социально-экономической структуре общества написано и сказано довольно много. Достаточно напомнить, что система образования — это отрасль хозяйственного комплекса, теснейшим образом связанная со всеми звеньями данного комплекса независимо от отраслевой структуры и форм собственности. Производительность труда, качество товаров и услуг, уровень культуры — это всё производные от современного состояния, развития образовательной системы в целом.

Как одна из подсистем образовательной структуры, дополнительное образование взрослых возникло из потребностей хозяйственного комплекса для решения конкретных как социально-экономических, так и идеологических задач. Доминирующим звеном данной системы до 90-х годов прошлого столетия была система повышения квалификации. Все отрасли народного хозяйства (просвещение, здравоохранение, культура, машиностроительный комплекс, химико-лесной и другие) в своей структуре имели различные подразделения (институты, центры, курсы и др.), которые по утверждённым соответствующим Министерством учебным планам организовывали и осуществляли повышение квалификации работников различного уровня образования и специальностей в сроки, предусмотренные соответствующей программой [1].

Качественные структурные изменения в системе дополнительного образования взрослых произошли в начале 90-х годов, именно с этого времени вектор переподготовки кадров на базе высшего и среднего специального образования стал играть более существенную роль. Изменение социально-экономических условий, переориентация хозяйственного комплекса на рыночные принципы хозяйствования, возникновение проблемы занятости населения, а вместе с тем, и привычного уклада жизни населения, изменение в духовной сфере, что связано с переоценкой духовных установок, поставило на повестку дня разработку принципов, теоретических основ формирования системы дополнительного образования, которая была бы адекватна потребностям рыночной экономики в конкретный период.

Практическая деятельность системы должна опираться на законы рынка труда, чётко и своевременно реагировать на структурные изменения в хозяйственном комплексе, что связано с переподготовкой работников по новым специальностям, новым дисциплинам, новым технологиям. Нельзя упускать из поля зрения инновационные пути развития всех образовательных систем с опорой на законодательную и нормативно-правовую базу.

В структуре современного хозяйственного механизма центральное место занимает человек, как основная производительная сила, как потребитель материальных и духовных благ, как воспроизводящее звено народонаселения и как связующее звено между природной средой и производством. Следовательно, мы должны заботиться не только об условиях жизни населения, его здоровье, уровне жизни, но и о таких качественных характеристиках, как уровень образования и квалификация. Именно современный уровень образования должен соответствовать реализации рыночных законов, принципов и методов хозяйственной деятельности. Таким образом, уровень образования — одна из главных составляющих человеческого капитала. Система образования, включая и последипломное образование в современных условиях, является независимым элементом сложной социально-экономической системы человеческого капитала [2].

Современная система дополнительного образования в Республике Беларусь насчитывает 326 учреждений и подразделений различной ведомственной принадлежности. Переподготовка кадров, главным образом, сосредоточена в высших учебных заведениях Республики Беларусь. В Гомельском регионе такая система функционирует в 8 высших учебных заведениях в форме институтов повышения квалификации и переподготовки кадров или специальных факультетов по переподготовке кадров. Переподготовку по рабочим специальностям осуществляют учебные центры министерств и ведомств. Система дополнительного образования высших учебных заведений ориентирована, главным образом, на профильную переподготовку и повышение квалификации кадров. Учреждение образования «Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации» осуществляет повышение квалификации работников данной сферы, учреждение образования «Белорусский государственный университет транспорта» — работников железнодорожного транспорта и строителей. Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» осуществляет переподготовку работников сферы образования по 5 специальностям. Всё это указывает на тесную взаимосвязь

отраслей хозяйственного комплекса Республики Беларусь с системой последипломного образования.

Организация и функционирование системы дополнительного образования в Гомельском регионе зависит от современной структуры хозяйственного комплекса, основных направлений его хозяйственного развития, состава населения, трудовых ресурсов, уровня образования и профессиональной квалификации населения. Основные социально-экономические показатели (среднедушевые денежные доходы, потребление материальных и духовных благ, степень занятости населения, уровень безработицы и др.) имеют отличия, и амплитуда этих пространственных диспропорций имеет тенденцию к росту. Кроме того, региональные различия и особенности системы последипломного образования зависят от совокупности других факторов (природно-ресурсный потенциал, ход исторического развития хозяйства и др., географической составляющей (агломерационный эффект или удорожающие факторы удалённости, степень освоённости территории, система городского и сельского расселения)).

Структура хозяйственного комплекса каждого региона имеет как общие для всех регионов Республики Беларусь черты: наличие машиностроительного комплекса, легкой и пищевой промышленности и др. — так и специфические особенности, обусловленные названными выше факторами. В силу экологической дестабилизации Гомельский регион имеет свои особенности в структуре хозяйственного комплекса, а также в своеобразии природной среды и расселения населения.

Современная структура производительных сил, кадровый потенциал позволили организовать систему дополнительного образования, которая является масштабным и престижным элементом всей системы образования. В тесном контакте с организационно-кадровым управлением областного исполнительного комитета, управлениями юстиции и образования, комитетами по экономике, труду и социальной защите определены основные направления по переподготовке кадров и повышению их квалификации на период до 2010 года. Приоритет отдавался тем специальностям, которые специфичны, а иногда и являются единственными в Республике Беларусь. Особенно это можно проследить на примере нефтяной промышленности, так как в регионе сосредоточен весь республиканский объём добычи нефти и, на этой основе, сформировался нефтехимический комплекс, включающий разведку новых нефтяных месторождений, эксплуатацию, транспортировку и нефтепереработку.

В тактике организации системы дополнительного образования также есть свои особенности. В каждом учебном году в соответствии с лицензией на образовательную деятельность определяются приоритеты в специальностях. В определенный период предпочтение отдаётся педагогическим специальностям (практическая психология, социальная педагогика, иностранный язык и др.), что связано с обеспеченностью системы образования специалистами данного профиля. В связи с реформированием системы школьного образования высвобождается часть педагогических кадров и задача системы последипломного образования — обеспечить получение второй специальности педагогического направления. В Гомельской области работают 15 школ, где обучаются дети с особенностями психофизического развития (их более 1,7 тыс. чел.). Для обеспечения данной системы квалифицированными кад-

рами в ИПК и ПК учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» открыта специальность «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании» с ежегодным выпуском 25 педагогов. В 2008 году в соответствии с квалификационным справочником «Государственные должности государственных служащих», утвержденного постановлением Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь» от 24.10.2003 № 135 и по ходатайству Гомельского областного исполнительного комитета от 15.10.2007 № 02-34/114 открыта переподготовка по специальности «Государственное и местное управление». Это даёт возможность устанавливать более тесные контакты с администрацией всех районов и городов Гомельской области, знать потребности в необходимости переподготовки специалистов полного спектра специальностей. Таким образом, система переподготовки кадров учитывает перспективные направления развития экономики региона (нефтяная, лесная, сфера финансов, управление) и, в тоже время, разумно дозирует переподготовку с целью недопущения их перепроизводства, но этот процесс идёт стихийно, без соответствующей координации. В перспективе по каждой отрасли производственной и непроизводственной сферы целесообразно иметь сведения об обеспеченности кадрами соответствующего профиля, что позволит учитывать в планах-прогнозах социально-экономического развития региона структуру и количество слушателей системы последиplomного образования.

Среди многих проблем в организации дополнительного образования особое место занимает технология обучения взрослых, которые уже имеют определённый уровень образования, профессиональный, бытовой и социальный опыт. Взрослый человек стремится получить знания и квалификацию для решения важных профессиональных проблем и достижения конкретных целей. Кроме того он рассчитывает на безотлагательное применение полученных в результате обучения новых знаний, умений и навыков и, в силу данных обстоятельств, взрослое население становится субъектом образовательной системы.

Особым местом в технологии обучения взрослых является содержание учебного плана, где предпочтение отдаётся прикладным дисциплинам, поскольку обучаемого, прежде всего, интересуют практические навыки, новые способы решения традиционных проблем, инновации, которые можно незамедлительно применить в практической деятельности. Баланс теоретического материала с прикладными дисциплинами должен базироваться на учёте возрастного состава обучаемых, времени получения ими первого высшего образования, уровня их квалификации, занимаемой должности. Реализация оптимального процесса обучения возможна лишь тогда, когда учебное заведение на основе типового плана будет иметь набор учебных планов. Это позволит осуществить гибкий подход к обучающимся, а также они смогут выбрать наиболее приемлемый вариант обучения.

Важным элементом учебного процесса является производственная, преддипломная практика, которая осуществляется по единой программе и под руководством опытных преподавателей. Этот важный компонент в обучении нуждается в совершенствовании, т. к. субъекты хозяйствования с большим трудом принимают слушателей ИПК и ПК для прохождения практики. В настоящее время нет законодательных актов, отраслевых разрешений, определения базовых предприятий, регулирую-

ших взаимоотношение вузов и субъектов хозяйствования. А такое взаимодействие способствовало бы более качественному выполнению курсовых и дипломных работ.

Определение перспективной потребности в специалистах различного профиля в границах конкретного региона, планирование объёма и структуры переподготовки кадров является актуальной задачей в настоящее время.

Список использованных источников:

1. Афанасьев, В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев — М.: Политиздат, 1981.
2. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие (Текст) / Г. К. Селевко — М.: Нар. образование, 1998.

УДК 378.016:376-057.875

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ЗАДАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ СЛУШАТЕЛЯМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Мамонько О. В., Быченко М. И.

БГПУ, Минск

Аннотация: В статье определены подходы к разработке и использованию разноуровневых заданий в процессе подготовки и переподготовки учителей-дефектологов.

Summary: The article defines the approaches to developing and using tasks of different levels in the process of preparing and retraining of speech pathologist teachers.

Ключевые слова: разноуровневые задания, педагогическая практика.

Key words: tasks of different levels, pedagogical practice.

Результатом процесса целенаправленной профессиональной подготовки учителя являются основные педагогические компетенции: проективные — способность самостоятельно определять цели и задачи педагогического процесса, проектировать результат педагогической деятельности, определять способы его достижения, привлекать учащихся к целеполаганию, творчески и самостоятельно планировать педагогическую работу, осуществлять выбор оптимальных форм и методов обучения и воспитания, адекватно использовать технические средства обучения, информационные компьютерные и инновационные технологии; коммуникативные — способность взаимодействовать с основными субъектами учебно-воспитательного процесса: устанавливать контакт с учащимися, родителями, учителями, практическим психологом, социальным педагогом, педагогами системы дополнительного образования, формировать у учащихся чувство сопереживания и сопричастности в совместной деятельности и т. д.; организаторские — способность создавать для учащихся ситуацию успеха, оказывать им необходимую психолого-педагогическую поддержку, организовывать свою деятельность и деятельность учащихся; информационные — способность отбирать необходимую информацию, логично, доступно, образно и проблемно излагать материал, побуждая слушающих к дискуссии, корректировать изложение материала в зависимости от реальной ситуации, вызывать интерес слушателей; аналитико-диагностические — способность осуществлять аналити-

ко-диагностическую деятельность и определять на её основе эффективность собственной профессиональной деятельности и учебно-воспитательной работы в целом, анализировать недостатки, обучать учащихся анализу и самоанализу деятельности и поведения; саморегуляционные — способность проявлять выдержку, толерантность, уверенность в своих действиях в затруднительных и конфликтных ситуациях, перестраивать свою деятельность в случае непредвиденных обстоятельств, стимулировать самоорганизацию деятельности учащихся.

Можно определить уровни развития педагогических компетенций: **1) нулевой:** слушатель не владеет педагогическими компетенциями, пытается интуитивно осуществить профессиональные действия, но безуспешно; **2) репродуктивный:** слушатель сознательно стремится применять знания на практике, допускает ошибки и недочеты, свидетельствующие об отсутствии системности и гибкости мышления, действует на основе примеров и образцов; **3) продуктивный:** слушатель проявляет самостоятельность в выборе и осуществлении профессиональных действий на основе теоретических знаний и практических образцов, успешно справляется с профессиональными действиями; **4) творческий:** слушатель стремится осуществлять профессиональную деятельность на основе собственных моделей, может научно обосновать свои действия, демонстрирует свободное владение педагогическими компетенциями [1].

Таким образом, считаем возможным разработать разноуровневые задания для слушателей, исходя из четырёхуровневой системы оценки. При этом разноуровневая система оценки соотнесена нами с десятибалльной системой.

Разноуровневые задания целесообразно использовать также в процессе подготовки к прохождению педагогической практики на практических и лабораторных занятиях. Таким образом, слушатели знакомятся с системой заданий, ориентируются в выборе уровня их сложности, что облегчает их деятельность во время прохождения педагогической практики.

В качестве примера можно привести следующие разноуровневые задания:

0 уровень (1—3 балла) — программа педагогической практики выполнена не в полном объёме;

репродуктивный уровень (4—5 баллов):

1) На основании плана работы учителя-дефектолога и программы педагогической практики составить свой индивидуальный план на весь период прохождения практики;

2) представить один развёрнутый конспект проведённого занятия с его развёрнутым самоанализом (образовательная область на выбор);

3) составить один конспект просмотренного занятия (учителя-дефектолога или студента-практиканта);

4) на основании проведённого обследования (протоколы обследования должны прилагаться) составить развернутую психолого-педагогическую характеристику на одного ребенка (план написания психолого-педагогической характеристики предлагается студенту заранее);

5) запланировать актуальные темы бесед с педагогами и (или) родителями (не менее 5 тем);

6) подобрать и адаптировать комплекс (не менее 10) игр и упражнений, направ-

ленных на развитие познавательных процессов (один познавательный процесс на выбор);

7) разработать комплекс игр и упражнений (не менее 10) по одной из тем любой образовательной области;

8) изучить журнал преемственности в работе воспитателя и учителя-дефектолога по одной из образовательных областей (оформляется в свободной форме);

9) ознакомиться с методическим кабинетом специального дошкольного учреждения, наличием там наглядных пособий, а также с правилами и возможностями использования материалов методического кабинета учителем-дефектологом (весь перечень пособий и правила их использования оформляются в свободной форме);

10) подобрать игровые упражнения (не менее 5) для стимуляции возникновения интереса к совместным играм у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью;

11) подготовить письменный отчёт о содержании и формах работы, проведённых практикантом за весь период прохождения практики (план написания отчета предоставляется заранее);

продуктивный уровень (6—8 баллов):

1) указать в индивидуальном плане на весь период прохождения практики использованный методический инструментарий;

2) развёрнутый конспект проведённого занятия обеспечить вариативностью и разным уровнем сложности заданий с учётом особенностей развития детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью;

3) составить развёрнутый анализ просмотренного занятия (план анализа предоставляется студенту заранее);

4) по результатам психолого-педагогического обследования составить перечень рекомендаций по коррекционной работе с данным ребенком;

5) составить развернутый конспект одной из запланированных бесед с педагогами и (или) родителями;

6) изучить состояние познавательных процессов у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью с использованием самостоятельно подобранной методики (один познавательный процесс на выбор);

7) разработать вариативность и разный уровень сложности к подобранным играм и упражнениям с учётом особенностей развития детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью;

8) на основании изученного журнала преемственности в работе воспитателя и учителя-дефектолога по одной из образовательных областей внести свои предложения в содержание взаимодействия педагогов (оформляется в свободной форме);

9) в свободной форме представить собственный проект методического кабинета СДУ. Обосновать свой вариант;

10) изготовить вместе с детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью персонажей одного из кукольных театров. Результаты представить в видеоотчёте или фотоотчёте;

11) подготовить видеопрезентацию или видеofilm к письменному отчёту о содержании и формах работы, проведённых практикантом за весь период прохождения практики.

творческий уровень (9—10 баллов):

1) определить качество выполнения своего индивидуального плана за весь период прохождения практики (после окончания практики каждый её этап оценивается по следующим уровням: высокий, средний, низкий);

2) к развёрнутому конспекту проведённого занятия разработать и наглядно продемонстрировать (в свободной форме) фотообразцы наглядных материалов и пособий (по окончании практики наглядные пособия остаются в учреждениях);

3) составить рекомендации по совершенствованию качества просмотренного занятия;

4) по результатам психолого-педагогического обследования составить развёрнутый конспект коррекционного занятия;

5) разработать сценарий родительского (педагогического) собрания (тема определяется составленным ранее конспектом беседы с педагогами и (или) родителями);

6) разработать рекомендации по развитию познавательных процессов детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью на занятиях по одной из образовательных областей;

7) составить педагогический коллаж на тему «Особенности использования игр и упражнений в работе с детьми дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью по выбранной образовательной области»;

8) изучить и обобщить опыт учителя-дефектолога по реализации принципа дифференцированного и индивидуального подхода к детям дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью на занятиях по одной из образовательных областей (оформляется на отдельных листах);

9) провести интервьюирование учителя-дефектолога дошкольного учреждения (ответы на вопросы оформить в свободной форме): Что побудило Вас выбрать такую профессию? Любите ли Вы свою работу? Помните ли Вы самый счастливый день своей работы? Какие трудности Вы испытываете в своей профессиональной деятельности, с кем или с чем они связаны? Есть ли способ их преодоления? Испытываете ли вы чувство удовлетворения от своей работы? Что Вы пожелаете студентам факультета специального образования?

10) составить и показать детям спектакль с использованием кукольного театра изготовленного совместно с детьми. Результаты представить в видеотчёте или фотоотчёте;

11) к отчёту о содержании и формах работы, проведенных практикантом за весь период прохождения практики, разработать буклет «Мои впечатления о практике» (в свободной форме).

Список использованных источников:

1. Богословский, В. А. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе [Текст] / В. А. Богословский, Е. В. Караваева, Е. Н. Ковтун, О. П. Мелехова, С. Е. Родионова, В. А. Тарлыков, А. А. Шехонин. — М.: Изд-во МГУ, 2007. — 148 с.

Аннотация: В статье рассматриваются дидактические методы по способу коммуникации преподавателей и обучаемых, и сопоставление дидактических методов обучения с социально-психологическим портретом потенциальных потребителей образовательных услуг.

Summary: The article deals with didactic methods according to the method of communication between teachers and pupils, and a comparison of didactic teaching methods with the social and psychological profile of potential consumers of educational services.

Ключевые слова: дидактические методы, дистанционное образование.

Key words: didactic methods, distance education.

Под «открытым образованием» принято понимать систему обучения, доступную любому желающему без анализа его исходного уровня знаний, использующую технологии и методики дистанционного обучения и обеспечивающую обучение в ритме, удобном для учащегося. В настоящее время проводятся исследования, посвящённые изучению социально-психологических особенностей потребителей образовательных услуг в системе открытого образования. Важно проанализировать в данном контексте систему используемых дидактических методов и социально-психологические особенности потребителя образовательных услуг.

При обосновании дистанционного образования интегративным фактором служит информационно-образовательная среда, а важнейшими понятийными признаками являются: умения и навыки работы с компьютером и различными программными продуктами; переработанный специальным образом социальный опыт (с учетом требований компьютерных технологий), подлежащий усвоению студентами в виде конкретных знаний, умений и навыков; телекоммуникационные и информационные технологии, обеспечивающие усвоение соответствующего социального опыта; готовность к работе в информационной среде; психолого-педагогические и дидактические средства подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности [1; с.15].

Одной из ведущих форм данного образования является виртуальное обучение, при котором его субъекты (студенты, преподаватели, тьюторы и др.) имеют пространственно-временную связь, а обучение осуществляется на персональном компьютере с помощью телекоммуникаций. Под виртуальным обучением понимается совокупность поступательно сменяющих друг друга образовательных ситуаций, в процессе разрешения которых происходит образование, воспитание и развитие студентов [1; с.15].

Педагогическая сущность виртуального образовательного пространства характеризуется следующими фундаментальными свойствами: предопределяет студенту роль субъекта управления процессом обучения; требует от студента осознанной самостоятельной и активной учебной деятельности; обеспечивает студенту наиболее

благоприятные и оптимальные условия для образовательной самореализации. Наиболее полно отвечают дидактическим требованиям виртуального образовательного пространства технологии обучения, базирующиеся на методах и средствах ситуативной педагогики [1, с.15].

Все реализуемые дидактические методы условно можно разделить на четыре группы по способу коммуникации преподавателей и обучаемых и сопоставить полученные группы с социально-психологическим портретом потенциальных потребителей образовательных услуг. Таким образом: первую группу составляют методы обучения посредством взаимодействия обучаемого с образовательными ресурсами при минимальном участии преподавателя и других обучаемых (самообучение). Для развития этих методов характерен мультимедиа подход, когда при помощи разнообразных средств создаются образовательные ресурсы: печатные, аудио, видеоматериалы и учебные материалы, доставляемые по компьютерным сетям; вторую группу составляют методы индивидуализированного преподавания и обучения, для которых характерны взаимоотношения одного студента с одним преподавателем или одного студента с другим студентом (обучение «один к одному»), реализуемые посредством таких технологий, как телефон, голосовая почта, электронная почта (в дистанционном режиме обучения) и очные консультации (в традиционном). И в том, и в другом случае мы имеем в виду систему «тьюторов»; в третью группу входят методы, в основе которых лежит представление студентам учебного материала преподавателем или экспертом, при котором обучающиеся не играют активную роль в коммуникации (обучение «один ко многим»). Эти методы, свойственны как традиционной образовательной системе, так и дистанционной. Однако во второй образовательной системе они получают новое развитие на базе современных информационных технологий. Так, лекции, записанные на аудио или видеодисках, дополняются в современном дистанционном образовательном процессе электронными лекциями (лекционным материалом, распространяемым по компьютерным сетям); к четвёртой группе относятся методы, для которых характерно активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса (обучение «многие ко многим»).

Интерактивные взаимодействия между самими обучающимися, а не только между преподавателем и обучающимися, становятся важным источником получения знаний. Развитие этих методов связано с проведением учебных коллективных дискуссий и конференций. Технологии аудиоконференций, аудиографических и видеоконференций позволяют активно развивать такие методы в дистанционном образовании [2, с. 46].

Как видно, только в первой группе представлены собственно дистанционные дидактические методы. Во вторую, третью и четвертую группу вошли методы, характерные больше для традиционной формы обучения или адаптированные к дистанционной системе. Следует обозначить социальные факторы, препятствующие развитию дистанционной формы обучения: некоторый консерватизм установок и суждений основной массы населения в вопросах образования, неоднозначность восприятия населением технологии и методик собственно дистанционного обучения, затруднённая восприятия образовательного процесса вне системы тоталь-

ного внешнего текущего контроля процесса обучения; социально-психологические особенности потребителя образовательной услуги в данной системе.

Остановимся на рассмотрении последнего фактора более подробно. Результаты исследований, показывают, что потребителями образовательных услуг в системе открытого образования, являются люди трудоспособного возраста (от 18 до 45-50 лет). Вот некоторые категории: 1) молодежь, не имеющая возможности получить образовательные услуги в традиционной системе образования в силу ограниченности пропускной способности этой системы, необходимости совмещать работу и учёбу, географической удалённости вузовских центров; 2) лица всех трудоспособных возрастов, проживающие в удалённых районах; 3) специалисты, уже имеющие образование и желающие приобрести новые знания или получить второе образование;

Основными причинами, побуждающими взрослых людей учиться, являются: 1) получение высшего образования (63,1%); 2) повышение квалификации, получение необходимых знаний (44,4%); 3) повышение квалификации с целью повышения оплаты труда (22,2%); 4) переквалификация с целью получения нового места работы (22,2%); 5) профессиональное развитие с целью продвижения карьерного роста (18,5%).

Следует представить социально-психологический портрет потребителя образовательных услуг в системе открытого образования.

К социальным особенностям относятся: работа в организации (на предприятии), предъявляющей жесткие требования к образовательному уровню (квалификации) сотрудников; работа в стабильной или испытывающей незначительные трудности структуре, в которой большое внимание уделяется кадровой политике вообще и обучению персонала в частности, характеризующейся прогрессивными взглядами высшего руководства в отношении информационных технологий; работа в компании, располагающей программой корпоративного обучения сотрудников (с оплатой за счёт компании); наличие доступа к сети Интернет; наличие финансовых ресурсов для оплаты процесса обучения.

К психологическим особенностям относятся: сознательное личное целеполагание процесса обучения, обусловленное такими чертами характера как стремление к независимости, честолюбие, трудолюбие, ответственность; сформированная мотивация занятий с учётом отсутствия внешнего контроля над процессом обучения (моральные и/или материальные стимулы для работы, перспектива карьерного роста); прогрессивное самостоятельное мышление; способности к усвоению материала без снижения качества вне живого общения с учителем и однокурсниками.

Таким образом, реальный потребитель образовательной услуги системы открытого образования — это стремящийся к независимости, честолюбивый, трудолюбивый, ответственный человек 25-45 лет, осознающий цель и мотивы своего обучения, обладающий прогрессивным самостоятельным мышлением и способностями к усвоению материала без снижения качества вне живого общения с учителем и однокурсниками, имеющий моральные и/или материальные стимулы обучения (интересная работа, повышение зарплаты, перспектива карьерного роста).

К сожалению, частота проявления таких личностных характеристик, как стремление к независимости, честолюбие, трудолюбие, ответственность, осознание цели

и мотивов обучения в отношении трудоспособного населения младше 25 лет — не очень высокая. Что, в свою очередь, обуславливает использование как дистанционных, так и традиционных (иногда в большей мере традиционных, чем дистанционных) методов обучения (вторая, третья и четвертая группы).

Таким образом, традиционные методы обучения обеспечивают оптимальное включение в образовательный процесс студентов с недостаточно выраженной поисковой активностью, ответственностью и сниженными способностями к усвоению материала без снижения качества вне живого общения с учителем. Созданные на основе традиционных, дистанционные дидактические методы, в свою очередь, обеспечивают плавный переход к преобладанию самостоятельных учебных занятий, что позволяет создавать условия, стимулирующие формирование и развитие ответственности за своё будущее, и осознание необходимости постоянного образовательного и профессионального совершенствования.

Список использованных источников

1. Василевская, С. С. Интерактивные образовательные системы / С. С. Василевская // Профессиональное образование. Столица. — 2006. — №1. — С. 15—16.
2. Князева, Г. Н., Князева, Е. В., Чепелева, Л. М. Акмеологическая теория в профессиональной подготовке магистрантов средствами интерактивных методов обучения / Г. Н. Князева // Совет ректоров. — 2013. — №2. — С. 45—50.

УДК 377.4

ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ В АВИАЦИОННОЙ СРЕДЕ

Машарский З. В.
БГГА, г. Минск

Аннотация: Дистанционное обучение является одной из инновационных и современных технологий обучения. Применение данного вида обучения активно используется в средней и высшей школе Республики Беларусь. Наряду с этим, активное участие в совершенствовании дистанционного обучения ведётся и учебными заведениями дополнительного образования взрослых. Данный вид обучения позволяет получить образование без отрыва от основной деятельности в удобное время и в удобном месте.

Summary: Distance learning is one of the innovative and modern learning technologies. The usage of this type of learning is widely used in middle and higher schools of the Republic of Belarus. At the same time, active participation in the development of distance education is conducted and educational institutions of additional education of adults. This type of training allows you to get an education without interruption from activities at convenient times and in convenient location.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дополнительное образование, удалённый доступ, тьютер.

Key words: distance learning, additional education, remote access, tutor.

Социально-экономическое реформирование Республики Беларусь требует изменений в структуре и содержании образования. Одним из приоритетных направлений развития образования, в частности дополнительного, является совершенствование технологий обучения. Технологический подход в образовании имеет многолетнюю историю, что объясняется многообразием педагогических технологий, их целей, востребованностью практики и т. д. Поэтому в инновациях в сфере дополнительного образования должны объединиться теоретические и практические подходы с учётом современной ситуации в обществе. Мировые тенденции в сфере дополнительного образования определяют необходимость выработки у слушателей образного и гибкого мышления, информационной культуры, творческой активности и чувства нового. Чтобы достичь целей эффективного образования, необходимо применять инновационные технологии, сочетая их с традиционными. Инновационные технологии в профессиональном дополнительном образовании — технологии, ориентированные на формирование системного творческого мышления слушателей и их способности генерировать нестандартные идеи при решении творческих практикоориентированных задач. Также данные технологии повышают эффективность обучения и воспитания личности и направлены на подготовку высококвалифицированных специалистов, получивших фундаментальные и прикладные знания. Дистанционное обучение в настоящее время рассматривается как одна из наиболее перспективных инновационных систем подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов авиационного персонала. Оно позволяет реализовать два основных принципа современного образования — *«образование для всех»* и *«образование в любое время»* [1].

Дистанционное обучение в последние годы претерпевает значительные изменения как в содержательном компоненте, так и в технологическом. Данный вид обучения, как один из элементов общего образовательного пространства, опосредованно определяется на современном этапе требованиями работодателей, способствует созданию мобильной образовательной среды, позволяет обеспечить получение профессиональных знаний в системе дополнительного профессионального образования на уровне профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации.

Дистанционное обучение позволяет обеспечить получение современных профессиональных знаний на основе кейс-технологий, сетевых технологий, программированных учебных пособий, мультимедиа курсов в условиях гибкого графика использования свободного времени обучаемого. При дистанционном обучении особенно важен принцип модальности обучения, т. е. возможность набора программ подготовки и переподготовки из отдельных дисциплин, а также выбор формы обучения — 1) полностью дистанционной; 2) частично дистанционной; 3) заочно-дистанционной — при которых преследуется цель формирования профессиональных знаний, умений и навыков с минимальными затратами времени обучения. Особенность образования взрослых заключается в необходимости учёта их жизненного и профессионального опыта. Поэтому технология дистанционного обучения при профессиональной подготовке и повышении квалификации авиационного персонала и предполагает гибкость обучения, адаптивность, адекватность требованиям рынка труда и, что особенно важно, индивидуализацию, то есть: 1. Оценку и учёт исходного уровня знаний обучаемых; 2. Анализ и учёт их психологических и воз-

растных особенностей; 3. Анализ и учёт интеллектуального развития и потребностей. Новые подходы к качеству дистанционного обучения авиационных работников предполагают не только обновлённое содержание, но и системный, непрерывный характер образовательной деятельности, включающий в себя периодические аттестационные процедуры с возможностью получения соответствующей квалификационной категории[2].

В образовательном пространстве в ситуации чрезвычайно широкого и быстро сменяющегося информационного потока технологии дополнительного образования взрослых претерпевают кардинальные изменения. Меняются содержание и формы. Образование всё больше и больше переходит в русло самообразования и образования на основе дистанционных форм взаимодействия.

В этом смысле целесообразной и перспективной можно считать технологию дистанционного обучения, применяемую в процессе повышения квалификации авиационных работников, внедряемую в Минском государственном высшем авиационном колледже с 2009 года. Здесь процесс дистанционного повышения квалификации соответствует основным требованиям педагогики дистанционного обучения (сетевой педагогики), т. е. теории и практике обучения и воспитания групп людей, объединённых в сетевые образовательные сообщества на основе современных достижений информационных и коммуникационных технологий в образовательных информационных средах.

Подача учебного материала в курсе отражает *модульный принцип* и соответствует современным требованиям организации дистанционных курсов. Каждый модуль в курсе сопровождается пояснениями. Дистанционное обучение требует создания различных форм коммуникации и взаимодействия преподавателя со всеми обучаемыми.

Учитывая то, что обучаемые и преподаватель дистанционно удалены друг от друга, современный дистанционный курс включает в себя различные средства коммуникации, позволяющие как индивидуально контактировать с преподавателем и другими обучаемыми (сообщения, электронная почта, индивидуальные чаты), так и выносить некоторые вопросы на обсуждение всей группы (форумы, групповые чаты, блоги, web-конференции).

Системное рассмотрение и изучение содержательных текстов, которые и составляют основную часть содержания программы, предполагают наличие систематического анализа и самоанализа степени их усвоения, т. е. самостоятельно изучаемое информационное содержание требует проверки на предмет правильности усвоения и целенаправленного воздействия на формирование профессиональных компетенций авиационных работников. Для этого как обязательная часть дистанционной программы после логических содержательных блоков (модулей) предъявляются проверочные задания (тесты, контрольные работы, вопросы и др.).

Тестовые и контрольные задания, особенно если они носят практико-ориентированный характер, по окончании работы с содержательными модулями позволяют судить о качестве овладения информацией. Требования к контрольным мероприятиям (активностям) в дистанционном курсе и критерии оценивания этого качества всегда чётко определены и понятны слушателям, а также соответствуют образовательным стандартам. Контроль (оценивание, самооценивание) обязан носить после-

довательный характер, а его система — основываться на оперативной обратной связи (при проверке работ преподавателем) или автоматическом контроле (при выполнении тестов и заданий с автоматизированным оцениванием).

При реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий на факультете повышения квалификации и переподготовки кадров, созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся [3].

При использовании дистанционных образовательных технологий факультет повышения квалификации и переподготовки кадров обеспечивает доступ обучающихся, педагогических работников и учебно-вспомогательный персонал к учебно-методическому комплексу на электронных носителях, позволяющему обеспечить освоение и реализацию программ подготовки авиационного персонала. Основной режим подготовки по теоретическим дисциплинам — дистанционный, через Интернет. Экзамены, предусмотренные утвержденными в установленном порядке программами подготовки, проводятся аудиторно на учебной базе факультета.

Система обеспечивает следующие функции: обучение персонала по разработанным учебно-тематическим модулям; индивидуальный, для каждого обучающегося, контроль над ходом учебного процесса: время, потраченное на изучение каждой темы; время, когда изучались темы учебных дисциплин, модулей; успешность прохождения промежуточных тестов, сопровождающих темы учебных дисциплин; архивирование результатов учебы; контроль готовности к тесту на подтверждение квалификации; квалификационное тестирование.

При реализации программ подготовки авиационного персонала с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий на факультете ведётся учёт и осуществляется хранение результатов образовательного процесса и внутренний документооборот на бумажном носителе и в электронно-цифровой форме.

Для дополнительного профессионального образования дистанционные технологии предоставляют практически неограниченные возможности по формированию у обучающихся нового творческого мышления, способности действовать и принимать решения в быстро меняющихся условиях жизни общества. Обучение авиационных работников с использованием дистанционных технологий приобретает всё большую популярность, одновременно являясь неизбежной реальностью. Это означает, что авиационные работники должны владеть как современными информационными технологиями в объёме элементарного пользователя, так и умением работать в тестовом режиме самопроверки собственных компетенций с целью планирования своего саморазвития и самообучения.

Список использованных источников:

1. Гайдамакин, Н. А. Автоматизированные информационные системы, базы и банки данных / Н. А. Гайдамакин. — М., 2002.

2. Петровский, А. В., Ярошевский, М. Г. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Нарошевский. — М., 2002.

3. Васильева, И. Н., Осипова, Е. М., Петрова, Н. Н. Психологические аспекты применения информационных технологий / И. Н. Васильева, Е. М. Осипова, Н. Н. Петрова // Вопросы психологии. — 2002. — №3.

УДК 372.800.26.046.14

О ПОСОБИЯХ ПО ТЕОРИИ ГРАФОВ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ

Мельников О. И., Морозов А. А.
БГУ, Минск, ИПКиП БГПУ, Минск

Аннотация: В статье рассказывается о пособии по теории графов для учителей школ. Такое пособие может использоваться и для самостоятельного изучения теории графов.

Summary: Benefits of graph theory for teachers of Mathematics and Computer Science. The article describes the manual of graph theory for teachers. This benefit can be used for independent study of graph theory.

Ключевые слова: обучение, теория графов.

Key words: training, graph theory.

За последнее время издано достаточно много учебников по теории графов различной сложности и для различных категорий читателей. Среди этих книг имеются и пособия для учителей общеобразовательных школ. Однако нас эти пособия не устраивают по нескольким причинам. Книги для учителей написаны нестрого, в основном без доказательств, сведения о графах в них поверхностные и неглубокие. Наверное, для первого знакомства с предметом этого достаточно. Однако учитель, ведущий факультатив для школьников, должен знать намного больше о том, о чём он рассказывает на уроках. Кроме того, пособия для учителей должны содержать методические указания к изложению рассматриваемых тем теории, но таких указаний в существующих книгах немного. В новой программе по математике для школ Республики Беларусь, разрабатываемой в настоящее время, предполагается наличие небольшого раздела, посвящённого графам. Именно поэтому мы хотим высказать здесь свои взгляды на то, какие пособия по теории графов для учителей математики и информатики (и для их учеников) нужны сегодня.

Изложение материала каждого параграфа, на наш взгляд, необходимо проводить по следующей схеме. Подробно, с большим количеством рисунков и примеров разъясняется теоретический материал. Затем обсуждаются детали, предлагаются различные методические приёмы, обращается внимание на особенности и трудные места темы. Здесь же, в примечаниях, даются другие доказательства или доказательства более простых теорем, чтобы учитель мог выбирать материал и способ его подачи в зависимости от своих задач и уровня подготовки учеников.

Многие, даже простые, задачи теории графов, с методической точки зрения, могут рассматриваться как исследовательские. Такие задачи с подробными их решениями, на наш взгляд, должен включать каждый параграф пособия. Разбор решений исследовательских задач будет не только способствовать закреплению теоретиче-

ского материала, но и поможет развивать логическое мышление учащихся. Школьникам нужно учить применять абстрагирование, индукцию, дедукцию, сравнение, обобщение и т. д. Мы уверены, что одна из главных целей школьного математического образования — *обучение думать*. Ведь конкретные математические знания понадобятся только математикам-профессионалам, учителям математики или репетиторам, а вот умение принимать правильные решения в любом деле и при любых обстоятельствах пригодится и рабочему, и фермеру, и политику, и юристу, и писателю.

Значительную часть содержания пособия, адресованного учителю информатики, составят задачи вычисления различных числовых графовых характеристик, а также экстремальные графовые задачи. Учебный материал будет представлен алгоритмами на графах (от простых до сравнительно сложных) и тщательно отредктированными фрагментами программ на языке программирования высокого уровня, который изучается в школе на углублённом уровне. Этот полезный и наглядный учебный материал — основа подготовки школьников к олимпиадам по программированию всех уровней.

Поскольку учитель обязан хорошо знать не только теорию, но и историю соответствующих разделов математики и информатики, то в новом пособии необходимо поместить небольшой исторический очерк по теории графов, добавив краткие сведения о математиках, имена которых упоминаются.

В новом пособии, по крайней мере, в первоначальной сокращённой версии «книги по теории графов для учителей и учеников», могут отсутствовать упражнения и задачи для самостоятельного решения. Это связано с тем, что существуют доступные издания [1—4], в которых имеется запас — более 250 задач различной сложности по теории графов с подробными решениями. Их вполне достаточно для закрепления материала и контроля знаний. Там же приведены примеры различных задач к графовым моделям: как занимательных, так и производственных.

Новые пособия по теории графов окажут учителям наших школ необходимую помощь при проведении факультативов в различных классах. Они могут быть рекомендованы студентам педагогических университетов и слушателям курсов повышения квалификации и переподготовки по соответствующим специальностям для самостоятельного знакомства с предметом.

Мы надеемся, что изучение элементов теории графов послужит развитию математической культуры школьников, повысит их шансы на олимпиадах по математике и информатике, облегчит в будущем восприятие дискретных математических дисциплин в вузах.

Список использованных источников:

1. Гуцанович, С. А. Элементы дискретной математики в занимательных примерах и задачах / С. А. Гуцанович, О. И. Мельников. — Минск: Национальный институт образования, 2008. — 79 с.
2. Мельников, О. И. Незнайка в стране графов: Пособие для учащихся / О. И. Мельников. — М.: КомКнига, 2007. — 160 с.
3. Мельников, О. И. Теория графов в занимательных задачах: Учеб. метод. Пособие для общеобразовательных школ / О. И. Мельников. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 232 с.

4. Мельников, О. И. Моделирование оптимизационных задач в системе Maple / О. И. Мельников, А. А. Морозов. — Минск: Нац. Ин-т образования, 2010. — 88 с.

УДК 378.046-021.68

АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мицкевич Н. И.

НИО, Минск

Аннотация: Данная статья раскрывает возможности направления образования взрослых в акмеологическое русло. Материалы статьи могут использоваться при обучении студентов.

Summary: This article allows the organizers of adult education send it to the acmeological track. Materials of this article can be used in teaching students.

Ключевые слова: корреляция, акмеологическое влияние.

Key words: correlation, acmeological influence.

Особую сложность в деятельности организаторов последипломного образования представляет реализация коррекционной функции. Если под коррекцией понимать «исправление в процессе», то это вызывает у субъекта учебной деятельности негативную реакцию и почти сводит к нулю установку на учение. Мы считаем, что корректирующая деятельность может быть успешно осуществлена через оказание помощи обучающемуся в зависимости от категории «учащихся» и принципиальных подходов, применяемых при оказании помощи, она может оказываться в различных подразделениях учебного заведения последипломного образования. Если человек обращается в систему последипломного образования, то он рассчитывает быстро приобрести необходимые сведения и способы конкретных практических действий, получить новую информацию, которая сможет поспособствовать его дальнейшему саморазвитию.

Такой подход позволяет определить и сверхзадачу последипломного образования: на базе имеющейся профессиональной подготовки содействовать развитию личности, способной к решению новых задач, обладающей высокой социальной мобильностью. Данная сверхзадача является идеальной, но именно она определяет путь, по которому должен развиваться субъект, включенный в новый образовательный процесс.

Современная ситуация в системе общения «человек-человек», в особенности для людей, имеющих высокий уровень образования, такова, что влияние на другого оказывает тот, кто имеет способность осуществить «акмеологическое воздействие». В русле нашей статьи заметим, что идеальным результатом последипломного образования является достижение специалистом вершины профессионализма, которое может осуществиться посредством акмеологического воздействия. Результатом такого воздействия является принятие слушателем тех идей, которые заложены в содержание образовательного процесса и формирование на их основе профессиональных действий нового уровня. Сопоставляя направленность акмеологического воздействия и результат последипломного образования, заметим, что они имеют общую обусловленность, которая выражается следующими параметрами:

1) степенью взаимодействия субъектов образовательного процесса; 2) уровнем проникновения образовательного процесса через зону личностных и профессиональных «фильтров»; 3) степенью доверия субъекту, воздействующему с целью развития уровня профессиональной деятельности; 4) уровнем организации пространственно-временных параметров взаимодействия; 5) степенью сформированности у субъекта умений воспринимать и использовать образовательный процесс в целях развития собственной профессиональной концепции. Перечисленные параметры представляют собой сложные подсистемы, структурные составляющие которых могут служить показателями эффективности образовательного процесса в системе последипломного образования.

Акмеологическое воздействие в образовательном процессе может осуществляться на основе применения современных психотехнологий, направленных на повышение степени эффективности профессиональной деятельности. В этой связи особого внимания заслуживает проблема методов обучения как способов взаимодействия в диаде «преподаватель-слушатель».

В практике ряда учреждений последипломного образования и в научных публикациях (А. В. Кириченко и др.) методы акмеологического влияния подразделяются на пенетрантные (лат. *penetrare* — проникать), альтерационные (лат. *alteratio* — изменение), дисторсионные (лат. *distorio* — искривление, выворачивание).

Исследователи считают, что на основании диагностики и удовлетворения актуальных потребностей индивида, растёт его доверие к внешнему воздействию, осуществляется проникновение этого воздействия через фильтры «безопасности», «интереса», «доверительности» к личностному «ядру» субъекта процесса обучения. Все это сопровождается эмоционально-положительной оценкой, настраивает человека на понимание и принятие сущности воздействия, способствует развитию потребности получить более высокий профессионализм до акмеологического уровня. Происходит модификация поведения и деятельности в целях профессионального саморазвития: индивид понимает смысл воздействия и принимает его; формулирует «задачу на личностный смысл»; эмоционально выражает отношение к процессу и результату обучения.

Относительно дисторсионных методов заметим, что они приводят к деформации мотивационной структуры личности и могут видоизменять её поведение и деятельность, но в очень узком временном диапазоне. Применение этих методов, по нашему мнению, достигнет желаемого результата лишь при адекватном их соответствии этапам акмеологического воздействия и строго индивидуально. Если на диагностическом этапе были выявлены явные недостатки в профессиональном развитии специалиста, то должна быть определена совокупность личностных воздействий, направленных на их исправление. Если за основу применения этих методов взять гуманистическую психологию, то такие воздействия будут носить коррекционно-развивающий характер. В этом случае проявляется вся полнота структуры акмеологического воздействия: на подсознательном уровне происходит «психическое заражение», практически осуществляется «настройка» в системе «субъект-субъект», сопровождаемая адекватным эмоциональным состоянием, которое и влияет на поведение и отдельные профессиональные действия человека. В процессе выполнения серии действий (они могут быть специально организованы во

времени и пространстве) происходит формирование определённых психических состояний, чувств, отношений, которые могут реализоваться как в профессиональной деятельности, так и в последипломном или дополнительном образовании. Осознание результатов этих действий базируется на аргументации, доказательности, логическом осмыслении, что и является основой убеждения как заключительного этапа акмеологического воздействия.

Чаще всего, специалист включается в процесс обучения в системе последипломного образования ради того, чтобы в быстроизменяющемся мире оставаться конкурентоспособным. Результатом этого процесса являются умения человека поддерживать свою жизнедеятельность в таком мире ради того, чтобы созидать, делать дело своей жизни, осуществлять своё человеческое назначение. Такая позиция открывает перед человеком неограниченные возможности как личностного, так и профессионального развития. Профессиональное развитие всегда связано с творчеством, которое не знает границ. Включенный в систему новых взаимоотношений, созидающий субъект обретает новые системные свойства, способствующие его акмеологическому развитию, персонификации.

Персонификация личности как результат последипломного образования может рассматриваться по следующим параметрам: расширение сферы участия человека в жизни общества; интеграция личностных свойств и качеств, позволяющих целостно включаться и влиять на развитие конкретной профессиональной отрасли; гармонизация и согласованность мотивационной сферы, разума, воли и чувств.

Организаторы последипломного образования должны быть готовы к тому, что в результате вводной диагностики профессиональных запросов будущих слушателей можно встретить такие ситуации, в которых наблюдаются следующие состояния: снижение креативности, отказ от суверенности собственного «Я», сочетаемый с усилением индивидуалистической ориентации и комфортности, разрыв социальных связей; фрагментаризация структуры личности; дисгармонизация духовного мира. Мы считаем, что отторжение человека от профессиональной деятельности является наиболее вероятным условием регресса личности. В этих случаях необходима длительная работа альтерационными методами, которые позволят сформировать у специалиста веру в собственные силы.

Обучаясь и обучая, субъекты всегда находятся в ситуации взаимного оценивания. Используя понятие Б. Г. Ананьева о «парциальных оценках», заметим, что в системе образования взрослых чаще всего применяется не «парциальная оценка», а «взаимно парциальная». По нашему мнению, взаимно парциальная оценка не фиксирует успешность или неуспешность учебной деятельности. Она относится к состоянию субъектов педагогического процесса в данной конкретной ситуации. Благодаря наличию двусторонних связей происходит формирование и развитие интересов, самооценок, взаимооценок.

В системе коммуникаций, складывающейся в последипломном образовании, доминирует такой стиль взаимоотношений, при котором: все субъекты взаимодействуют в совместной деятельности; каждым учитываются потребности другого, его индивидуальные особенности и социальный опыт; снят барьер негативных установок, отсутствует страх необъективных оценок, всеми поддерживается нестандартность мнений и суждений; контакты между партнёрами носят не избирательно-

деловой характер; доминируют взаимно парциальные оценки, уточняющие позицию каждого и ориентирующие его в собственном развитии.

Описанная выше структура коммуникационных процессов способствует развитию самооценки как фактора, побуждающего к самосовершенствованию слушателя как объекта познания и самопознания. Самооценка неизбежно присутствует в каждой образовательной системе повышения квалификации, ибо человек постоянно анализирует свои успехи и недочёты, победы и поражения. Сравнивая себя с другими, с окружающими, слушатель научается «выносить себя за пределы самого себя». Особенностью учения взрослого человека в обучающемся сообществе является его добровольное «карабканье ... по каменистым тропам», никем не принуждаемая деятельность. Учение в такой ситуации имеет «жизненный смысл» (А. Н. Леонтьев), и человек его не отбывает, а проживает. У него существует внутреннее побуждение к учению, которое помогает преодолевать всю тяжесть умственного труда на основе собственной индивидуальности. Активное и самостоятельное учение человека в системе последипломного образования связано с умением самому ставить себе учебную задачу, самому строить план её решения и осуществлять его. Таким образом, в последипломном образовании формируется самостоятельность, которая заключается в умении организовать процесс решения задачи и управлять им в соответствии с её условием.

Степень включённости человека в образовательные процессы зависит от освоения универсальными ключевыми квалификациями и экстрафункциональными качествами: автономностью мышления, способностями к нововведениям, к сотрудничеству, способностью «учить учиться» и передавать другим приобретенные знания, профессионально-учебной мобильностью и др. Акмеологическое развитие специалиста в системе последипломного образования осуществляется в тесной взаимосвязи с изменениями личностных качеств и теми преобразованиями, которые произошли в нём.

Список использованных источников

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б. Г. Ананьев. — М.: Просвещение, 1980. — 216 с.
2. Кириченко, А. В. Акмеологическое воздействие в профессиональной деятельности / А. В. Кириченко. — М., 1999. — 167с.
3. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев — М.: Просвещение, 1983. — 320 с.
4. Мицкевич, Н. И. Дидактика повышения квалификации: инвариантные характеристики / Н. И. Мицкевич. — Минск: РИВШ, 2009. — 144 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ТЕХНИЧЕСКОЙ ЭКСПЛУАТАЦИИ АВТОМОБИЛЕЙ

Монтик С. В., Головач А. П.

БрГТУ, Брест

Аннотация: Рассмотрены особенности реализации андрагогической модели в системе дополнительного образования взрослых с использованием электронных интерактивных методов обучения, а также преимущества данных методов.

Summary: Features of realisation of andragogic model in the system of additional education for adults with the usage of electronic interactive methods of training, and also advantages of these methods.

Ключевые слова: электронное интерактивное обучение.

Key words: electronic interactive training.

Дополнительное образование взрослых Республики Беларусь является одним из важнейших факторов социально-экономического развития страны и представляет собой гибкую, мобильную и постоянно развивающуюся систему, которая решает задачи обеспечения отраслей экономики профессиональными кадрами требуемого уровня квалификации, кадровой поддержки инновационных процессов, удовлетворения потребностей граждан в профессиональном совершенствовании.

Основные принципы дополнительного образования взрослых — его общедоступность, ориентация на развитие работника как личности и профессионала, системность.

Одним из способов профессионального совершенствования кадров, освоения работниками новых методов, технологий и элементов профессиональной деятельности является широкое использование новых инновационных образовательных технологий, в том числе технологий «открытого образования», интерактивных форм обучения, проектных и других методов, стимулирующих активность обучающихся, формирующих навыки анализа информации и самообучения, увеличение роли самостоятельной работы обучающихся. При этом необходимо обновление материально-технической базы и инфраструктуры дополнительного образования взрослых, более интенсивная его информатизация.

Отличие традиционной и инновационной технологий обучения представлено в таблице 1.

Таблица 1 — Сравнительная характеристика традиционной и инновационной технологий обучения

Основные характеристики	Традиционная модель обучения	Инновационная модель обучения
Целевой акцент	Результат обучения (усвоение установленного программой объема информации)	Процесс обучения (научить учиться)
Роль преподавателя	Ведущая (источник знаний)	Консультативная (менеджер, тьютор)

Основные характеристики	Традиционная модель обучения	Инновационная модель обучения
Формы предъявления знаний	В «готовом виде», по образцу, с преобладанием вербальных методов и текстовых форм	Активные формы (игровые, проблемные, инициирование самостоятельной работы)
Использование знаний	Преимущественно в типовых заданиях	Акцент на прикладное использование знаний в реальных условиях
Преобладающая форма учебной деятельности	Фронтальная (лекции) и индивидуальная (подготовка к семинарам и контрольным)	Широкое использование коллективных и групповых форм учебной работы

При использовании инновационных образовательных технологий большое внимание отводится интерактивным формам обучения.

Интерактивное обучение — это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и своё собственное поведение [1, с. 8]. Можно выделить следующие принципы интерактивного обучения: индивидуализация; гибкость; элективность; контекстный подход; развитие сотрудничества; использование методов активного обучения.

Обучение взрослых имеет свои особенности. Взрослые готовы сделать осознанный выбор содержания и способов своего обучения. Обучение не является для взрослого человека основной деятельностью, оно рассматривается им как средство для разрешения жизненных и профессиональных проблем.

При обучении взрослых Т. С. Панина предлагает использовать андрагогическую модель обучения, для которой характерны [1, с. 14—15]: совместная деятельность обучающихся и обучающихся на всех этапах образовательного процесса; использование богатого опыта взрослых обучающихся как источника обучения; широкое применение активных и интерактивных технологий обучения, обеспечивающих максимальную самостоятельность и активность взрослых при обучении. В обучении должен преобладать партнёрский, диалоговый стиль общения взрослых обучающихся и взрослых преподавателей.

Однако опыт реализации андрагогической модели в системе дополнительного образования взрослых показал [1, с. 17], что не все обучающиеся готовы определять содержание своего обучения, у многих преподавателей отсутствуют компетенции и опыт работы в андрагогической модели с применением интерактивных методов обучения, которые не всегда вписываются в традиционные формы проведения занятий.

В настоящее время андрагогическая модель обучения может быть реализована с использованием электронного интерактивного обучения. Это образовательная технология, при которой для передачи формальных и неформальных инструкций, поддержки и оценки используются сетевые технологии (интернет и корпоративные сети).

К средствам электронного интерактивного обучения можно отнести: компьютерные обучающие программы, включающие в себя электронные учебники, тренажёры, тьюторы, лабораторные практикумы, тестовые системы; обучающие системы на базе мультимедиа-технологий, построенные с использованием персональных компьютеров, видеотехники, накопителей на оптических дисках; интеллектуальные и обучающие экспертные системы, используемые в различных предметных областях; распределение базы данных по отраслям знаний; средства телекоммуникации, включающие в себя электронную почту, телеконференции, локальные и региональные сети связи, сети обмена данными и т. д.; электронные библиотеки, распределённые и централизованные издательские системы.

Мультимедийные интерактивные методы обучения предполагают новые роли педагога: помощника, сопровождающего. В то же время они позволяют в процессе интерактивного общения в виртуальной образовательной среде использовать дискретные лекции, дающие возможность учитывать возраст обучаемых, способность усваивать материал, использовать одновременно и наглядные и словесные методы в интерактивном формате.

На кафедре технической эксплуатации автомобилей Брестского государственного технического университета при обучении на специальностях 1 - 37 01 06 Техническая эксплуатация автомобилей, 1 – 37 01 07 Автосервис широко используются электронные интерактивные методы обучения. Так при проведении лабораторных и практических занятий по дисциплинам «Автомобили», «Автомобильные двигатели», «Эксплуатационные материалы», «Обслуживание и ремонт легковых автомобилей», «Инструментальный контроль автотранспортных средств», «Основы научных исследования и инновационной деятельности» используются компьютерные мультимедийные обучающие программы, включающие в себя электронные учебники, лабораторные практикумы, тестовые системы.

Преимущество электронных интерактивных форм обучения заключается в том, что обучающиеся осваивают новый материал не в качестве пассивных слушателей, а в качестве активных участников процесса обучения. Также они приобретают навыки овладения современными техническими средствами и технологиями обработки информации. При этом возможно сокращение доли аудиторной нагрузки и увеличение объёма самостоятельной работы без снижения качества обучения.

Применение в учебном процессе описанных выше электронных интерактивных технологий способствует подготовке специалистов в области технической эксплуатации автомобилей и автосервиса требуемой квалификации и предполагает дальнейшее развитие.

Список использованных источников

1. Панина, Т. С. Современные способы активации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 176 с.

**РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ЧЕРЕЗ
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ
ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ**

Науменко О. А., Хабарова С. П.

БГПУ, Минск

Аннотация: в статье анализируются возможности использования практико-ориентированных учебных заданий в профессиональной подготовке учителей-логопедов, описываются комплексы практико-ориентированных заданий, рассматривается их роль в формировании у будущих учителей-логопедов профессиональных компетенций.

Summary: the article analyzes the possibilities of use of practice-oriented tasks in the professional preparation of teachers speech therapists, describes complexes practically-oriented tasks, discusses their role in the formation of speech therapists professional competences.

Ключевые слова: дополнительное образование, профессиональные компетенции, практико-ориентированное обучение, практико-ориентированные задания.

Key words: additional education, professional competences, practice-oriented training, practice-oriented exercises.

Компетентностный подход в обучении, сосредотачиваясь не на увеличении объёма информированности человека в различных предметных областях, а на помощи людям самостоятельно решать проблемы в незнакомых ситуациях, является ответом образования на вызовы современного общества, которое характеризуется всё возрастающей сложностью и динамизмом. Умения, которые помогают человеку ориентироваться в новых ситуациях своей профессиональной, личной, общественной жизни и достигать поставленных целей, стали называть компетенциями или ключевыми компетенциями. Традиционная трактовка «профессиональной компетенции» рассматривает её как единство теоретической и практической готовности в целостной структуре личности, характеризующее профессионализм специалиста. Содержание профессиональной компетенции определяется квалификационной характеристикой, которая представляет собой нормативную модель компетенции, отражая научно обоснованный состав профессиональных знаний, умений и навыков.

Под профессионально-педагогической компетентностью будущего учителя понимается сложившееся в процессе обучения и развивающееся в ходе профессиональной деятельности интегративное качество педагога, образованное системой ключевых, общих и специальных компетенций, которые представляют совокупность профессионально значимых свойств и обеспечивают успешную реализацию педагогической деятельности [2;3;5].

Введение понятия компетентности как «умения мобилизовать знания и опыт к решению конкретных проблем» позволяет рассматривать компетентность как многофункциональный инструмент измерения качества профессионального образования.

В свете компетентностного подхода преподаватель должен знать, какие ключевые компетенции и на каком уровне формируются в процессе изучения его учебной дисциплины, и обладать умениями их формирования [1;4].

Основные звенья системы формирования психолого-педагогической компетентности учителя по программе дополнительного педагогического образования включают: 1) структурирование содержания дополнительного педагогического образования на основе компетентностного подхода; 2) организацию процесса обучения на основе рейтинговой системы, позволяющей четко отслеживать результаты профессионально-педагогической подготовки в каждом модуле обучения и успехи в формировании ключевых, общих и специальных компетенций; 3) реализацию учебных курсов на основе современных образовательных технологий, с учётом практико-ориентированного и деятельностного подходов.

Практико-ориентированное обучение направлено на приобретение слушателями опыта практической деятельности, который выступает как готовность к определённым действиям и операциям на основе имеющихся знаний, умений и навыков.

В системе высшего и дополнительного образования существует несколько подходов к практико-ориентированному образованию. Одни практико-ориентированное образование связывают с организацией учебной, производственной и преддипломной практик с целью погружения обучающегося в профессиональную среду. Другие считают наиболее эффективным внедрение профессионально-ориентированных технологий обучения, способствующих формированию у обучающихся значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также знаний, умений и навыков, обеспечивающих качественное выполнение функциональных обязанностей по избранной специальности.

Образование не может быть практико-ориентированным без приобретения опыта деятельности, уровень которого более точно определяется методами компетентностного подхода.

Практико-ориентированный подход необходимо учитывать при разработке программ учебных дисциплин, определении задач, содержания и технологий обучения.

В процессе обучения слушателей переподготовки по специальности «1-03 03 71 Логопедия» формируются группы профессиональных умений учителя-логопеда с учетом вида деятельности. Это умения, обеспечивающие формирование профессиональных компетенций в инновационной деятельности, предполагающие внедрение в педагогическую и методическую практику новых подходов, методов, приёмов работы; консультативной деятельности, предполагающие овладение навыками консультирования родителей и педагогов детей с тяжёлыми нарушениями речи; коррекционно-развивающей деятельности, предполагающие комплексные решения ведущих коррекционно-развивающих задач в различных видах деятельности детей и взрослых с тяжёлыми нарушениями речи, а также в диагностической, учебной, воспитательной, учебно-методической, научно-исследовательской, информационно-просветительской и организационно-управленческой деятельности.

Основные этапы формирования профессиональных умений учителя-логопеда можно определить следующим образом: 1. Подготовительный, связанный с анализом практических, лабораторных занятий, предполагающий определение начального уровня сформированности профессиональных умений, состояния основных

профессиональных компетенций будущего учителя-логопеда. Реализация данного этапа направлена на формирование мотивации к приобретению профессиональных умений учителя-логопеда. 2. Формирующий или основной, направленный на формирование профессиональных умений учителя-логопеда в ходе учебных занятий, консультаций. Условно данный этап можно разделить на следующие блоки: тренировочный (выполнение заданий по образцу, в стандартных ситуациях); творческий (требует анализа проблемной ситуации, применения известного способа деятельности с модификацией в новой ситуации). 3. Заключительный, нацеленный на подведение итогов формирования профессиональных умений в ходе учебных занятий по предмету. Данный этап предполагает мониторинг эффективности применения умений в различных ситуациях.

Одним из средств повышения эффективности профессиональной подготовки слушателей, формирования их ключевых компетенций являются *практико-ориентированные учебные задания*. Их использование позволяет решить целый ряд задач: сформировать профессиональные мотивы; выстроить системное представление о профессиональной деятельности учителя-логопеда; достичь целостной ориентировки в учебном материале; научить не столько знанию как конечному продукту, а скорее процессу усвоения учебного материала.

Практико-ориентированные задания могут предлагаться на всех этапах обучения: восприятие материала темы, освоение новых знаний; закрепление, повторение, обобщение знаний; контроль и проверка их усвоения. Предлагать слушателям данный вид заданий можно в коллективных и индивидуальных формах работы. Так, например, в процессе изучения учебной дисциплины «Методика обучения и воспитания детей с нарушениями речи», предназначенной для слушателей специальности переподготовки «1-03 03 71 Логопедия», осуществляется работа по формированию профессиональных компетенций в *инновационной деятельности*.

По теме «Технология проектного обучения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» слушателям предлагаются следующие виды практико-ориентированных заданий: определить коррекционные возможности использования технологии проектного обучения для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи; согласно программным требованиям сформулировать основные проблемы и тематику проектов в процессе реализации различных образовательных областей; сформулировать задачи к готовым проектам экологического содержания; адаптировать конспекты предложенных проектов для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи; разработать содержание основных этапов проекта для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в процессе ознакомления с природой (тема на выбор); разработать методические рекомендации воспитателям по использованию технологий проектного обучения в коррекционно-педагогической работе с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи; продумать и представить варианты защиты проектов; предложить варианты участия родителей в проектной деятельности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи; конкретизировать задачи по развитию речи в процессе осуществления проектной деятельности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

- Практико-ориентированные задания могут реализовываться также через следующие виды работы со слушателями: анализ и разрешение проблемной ситуации;

самостоятельное выполнение задания; включение в разнообразные виды работы (наблюдение, анализ деятельности педагогов, обсуждение заранее поставленных вопросов и др.); реализация активных форм и методов обучения (выполнение ролей и функций эксперта, оппонента и др.); презентация домашнего задания и организация коллективной рефлексии представленных результатов.

Использование видеозаписей уроков и коррекционных занятий с детьми с тяжелыми нарушениями речи также дает возможность решать комплекс задач профессионального образования. В зависимости от уровня подготовки, содержания темы, практико-ориентированные задания для работы над материалами видеofilма могут быть самыми разными: определить цель и задачи урока или занятия; дать анализ познавательным возможностям детей с тяжелыми нарушениями речи; дать оценку их знаниям, умениям и навыкам, особенностям поведения, прогнозировать их дальнейшее развитие; проанализировать методику преподавания предмета; дать анализ психолого-педагогическим проблемам подготовки и проведения урока или занятия; выделить и проанализировать методы, приемы, средства, используемые на уроке или занятии, установить связи между ними; выявить и устранить недостатки, которые имеют место при проведении урока или занятия.

Таким образом, использование комплексов практико-ориентированных заданий позволяет развивать познавательные, творческие способности будущих учителей-логопедов, стимулировать самостоятельную работу слушателей, их развитие и самосовершенствование, обеспечивает освоение не только знаний, но и умений, навыков, способов деятельности, опыта решения задач в различных условиях, что, несомненно, способствует реализации компетентностного подхода в их дополнительном образовании.

Список использованных источников

1. Жук, О. Л. Педагогические основы самостоятельной работы студентов: пособие для преподавателей и студентов / О. Л. Жук и др. — Минск: РИВШ, 2005. — 112 с.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — №5. — С. 34-42.
3. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — №2. — С. 58—64.
4. Цыркун, И. И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству / И. И. Цыркун, Е. И. Карпович. — Минск: БГПУ, 2006. — 311с.
5. Шаховская, С. Н. К проблеме качества подготовки логопедических кадров / С. Н. Шаховская // Практическая психология и логопедия. — 2007. — №1. — С. 11—12.

**ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
«КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ» КАК ФАКТОР
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
СЛУШАТЕЛЕЙ**

Невдах С. И.
БГПУ, Минск

Аннотация: В статье раскрыт интегративный потенциал учебной дисциплины «Культура педагогического исследования». Охарактеризованы условия его эффективности для формирования профессиональных компетенций слушателей в системе дополнительного образования взрослых.

Summary: The article revealed the integrative potential of discipline «Culture of pedagogical research». A condition of its effectiveness for the formation of professional competence of students in the system of additional adult education are characterized.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, система дополнительного образования взрослых, интегративный потенциал.

Key words: professional competence, a system of additional adult education, integrative potential.

Изменения, происходящие в экономической, социокультурной жизни общества предъявляют высокие требования к организации профессиональной подготовки будущих специалистов на основе компетентного подхода. Идеи совершенствования образования на компетентной основе разрабатываются В. А. Болотовым, О. Л. Жук, И. А. Зимней, А. П. Тряпицкой, В. Д. Шадриковым, А. В. Хуторским и др.

Применение данного подхода к подготовке слушателей в системе дополнительного образования взрослых предполагает овладение ими целостным опытом решения жизненных проблем, выполнения ключевых функций, социальных ролей. Конструктивная цель опыта в структуре компетентного подхода, на наш взгляд, выступает как основа интеграции познавательной и практической деятельности обучающихся. Познавательная деятельность в этом случае может рассматриваться как процесс смыслообразования, позволяющий человеку расширить границы понимания внешней действительности и себя самого и выступающий как результат взаимодействия субъекта и объекта, что обуславливает конкретность, индивидуальность получаемого знания. Практическая деятельность предполагает обобщение полученных знаний, их трансляцию и представляет собой один из наиболее существенных моментов обогащения собственного опыта, что способствует совершенствованию соответствующих умений и навыков. Следуя этому, компетентный подход ориентирует обучающихся в процессе подготовки в системе дополнительного образования взрослых на овладение различными компетенциями.

В последние десятилетия произошло значительное расширение спектра педагогических специальностей в системе дополнительного образования взрослых. Увеличение количества специальностей закономерно послужило сужению области профессиональных знаний, практических умений и навыков педагога, существенно

раздробились профессиональные педагогические компетенции. С другой стороны, появление новых специальностей интегративного характера («Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании» и др.) привело к значительному расширению области профессиональных компетенций, которые связаны с овладением обучающимися знаниями, умениями, навыками, опытом, ценностными ориентациями в области определённой практической деятельности, способностью и готовностью решать профессиональные задачи высокой степени неопределённости, осваивать и разрабатывать инновации в сфере профессии и др.

Изучение дисциплины «Культура педагогического исследования» в системе дополнительного образования взрослых обусловлено необходимостью углубления знаний и совершенствования умений исследовательской деятельности у обучающихся, развития творческих способностей, самостоятельности [1]. Исследовательская деятельность предполагает владение слушателями способностью мыслить системно, на высоком уровне обобщения, что позволяет им достигать успеха во многих сферах профессиональной деятельности.

В ходе получения высшего образования, обучающиеся приобрели определённый уровень знаний в области методологии научного исследования, писали курсовые работы (проекты), дипломные работы и др. Следовательно, некоторый опыт проведения исследований у них имеется. В связи с этим, изучение дисциплины «Культура педагогического исследования» в системе дополнительного образования взрослых будет способствовать углублению имеющегося опыта у обучающихся и формированию более осознанного отношения к решению профессиональных проблем в ходе исследовательской деятельности, грамотному формулированию методологических параметров, проведению экспериментальной работы и др.

Одной из задач изучения дисциплины «Культура педагогического исследования» является подготовка слушателей специальности переподготовки «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании» к написанию курсовой работы. Интегративный характер специальности обуславливает соблюдение ряда требований к подготовке педагогов к работе с детьми с особенностями психофизического развития, проведению опытно-экспериментальной работы, соблюдению этических принципов исследовательской деятельности.

Особое внимание обратим на то, что построение процесса подготовки слушателей в системе дополнительного образования взрослых на основе интеграции предполагает изучение учебного материала в логической последовательности; уплотнение информации во времени; устранение дублирования материала, его систематизацию, установление преемственности и взаимопроникновения знаний и умений одних дисциплин в другие. Интегративный подход необходим для правильного, научно-обоснованного определения содержания учебной дисциплины, структурирования её, выбора принципов отбора содержания и основ его построения. В реализации идеи интеграции принципиально важным является не просто механическое соединение учебных дисциплин в единый интегративный курс, а взаимопроникновение в содержание, обеспечивающее овладение обучающимися новыми интегративными знаниями и умениями. Любая учебная дисциплина образовательной программы должна изучаться в контексте будущей деятельности специалиста, а содержание её модифицироваться в зависимости от профиля специальности. Использо-

вание в процессе подготовки педагогов ситуаций будущей профессиональной деятельности позволяет ввести содержание будущего труда в контекст реальных учебных и жизненных отношений, а следовательно, способствует не только усвоению и творческому применению знаний, но и принятию их как средств профессионально и лично значимой деятельности [2].

Эффективность интегративного потенциала дисциплины «Культура педагогического исследования» зависит от того, каким образом находят отражение в исследовательской деятельности слушателей следующие вопросы: решение каких исследовательских задач обеспечивает каждая из учебных дисциплин, вступивших в интеграционные процессы; как и где используются знания различных предметных областей при решении задач курсовой работы; как в процессе интеграции, обеспечивая дидактическое единство комплексности и локальности учебных дисциплин, решаемых ими образовательных и воспитательных задач, сохранить автономию локальных задач и в то же время подчинить их решению комплексных; как преодолеть узкодисциплинарное видение структуры объекта, построить его познание на междисциплинарной основе, решая важнейшие локальные задачи учебных дисциплин с учётом принципа целостности?

Таким образом, изучение дисциплины «Культура педагогического исследования» в системе дополнительного образования взрослых направлено на совершенствование умений исследовательской деятельности с учётом использования предыдущего опыта обучающихся, усилением практической направленности в обучении. Реализация интегративного потенциала данной дисциплины в процессе подготовки к написанию курсовой работы будет способствовать максимальному раскрытию интеллектуального потенциала личности, созданию условий для её самореализации.

Список использованной литературы

1. Кочетов, А. И. Культура педагогического исследования / А. И. Кочетов. — Минск: Редакция журнала «Адукацыя і выхаванне», 1996. — 312 с.
2. Невдах, С. И. Подготовка педагогов в системе дополнительного образования взрослых в свете интегративного подхода / С. И. Невдах // Психология в вузе. — 2012. — № 2. — С. 80—83.

УДК 37.018.4

КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ЕЁ РЕАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Нигматуллина И. А.
ИППО КФУ, Казань

Аннотация: Обращение к проблеме обучения в течение всей жизни обусловлено выделением нового направления в её развитии — инклюзивного обучения в течение всей жизни лиц с особыми образовательными потребностями как фактора их конкурентоспособности на глобализирующемся рынке труда.

Summary: The appeal to a training problem during all life is caused by relevance of a problem of studying of process of formation and development of model

training during all life in domestic and foreign pedagogy for the purpose of allocation of the new direction of its development – inclusive education during all life of persons with special educational needs as factor of their competitiveness on globalizing labor market.

Ключевые слова: обучение в течение всей жизни, непрерывное образование, профессиональная подготовка, единое образовательное пространство, инклюзивное обучение в течение всей жизни.

Key words: education during all life, continuous education, professional training, unified educational space, inclusive education during all life.

В условиях формирования единого образовательного пространства необходима выработка общего понимания целей и задач, поиск наиболее оптимальных механизмов реализации парадигмы обучения в течение всей жизни в условиях инклюзивного образования.

Феномен обучения в течение всей жизни является предметом изучения российских и зарубежных исследователей А. М. Митиной, Г. В. Мухаметзяновой, О. Н. Олейниковой, Т. М. Трегубовой, Р. Jarvis, E. Faure, D. Lawton, J. Field, Д. Дьюи и др. Проблемы организации и содержания инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья рассмотрены в трудах С. В. Алехиной, А. И. Ахметзяновой, Н. Н. Малофеева, З. Г. Нигматова.

Теоретическими аспектами формирования готовности студентов к профессиональной деятельности занимались Л. М. Гура, К. М. Дурай-Новакова, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович и др.

Зарубежную источниковедческую базу исследования составили правовые акты Европейского Союза, решения Еврокомиссии и Совета Европы в области образования, программные документы Ассоциации европейских университетов, Европейской сети гарантии качества (ENQA).

Однако сегодня в отечественной педагогике изучение системных характеристик и механизмов реализации парадигмы обучения в течение всей жизни в структуре инклюзивного образования скорее намечено, чем проанализировано. Это связано как с эмпирической неизученностью данной темы, так и с недостаточностью концептуальных исследований.

На современном этапе развития системы инклюзивного образования понятие «обучение в течение всей жизни» рассматривается как единая система целенаправленной образовательной деятельности, в рамках формального, неформального, информального обучения, способствующая улучшению знаний, умений и компетенций, направленных на личностное, социальное и профессиональное развитие лиц с ограниченными возможностями здоровья. Её цель — наделение лиц с ограниченными возможностями здоровья всех возрастов равным и открытым доступом к возможностям обучения высокого качества и разнообразным видам учебного процесса по всей Европе. Основная задача заключается в развитии идеи активной гражданской позиции и трудопривлекательности лиц с особыми образовательными потребностями. Содержательный компонент данной концепции включает в себя следующее: гарантирование всеобщего многоуровневого доступа лиц с особыми образовательными потребностями к обучению, обеспечивающего долговременное участие в информационном обществе; разработку инновационных технологий, методик

и методов обучения лиц с особыми образовательными потребностями; увеличение инвестиций в человеческие ресурсы; усовершенствование процесса измерения академической трудоёмкости с тем, чтобы облегчить академическую мобильность лиц с ограниченными возможностями здоровья и упростить взаимное признание квалификаций; создание постоянной действующей системы профессиональной ориентации и консультирования; приближение обучения к дому лиц с ограниченными возможностями здоровья [1].

Компаративный анализ теории и практики реализации данной концепции позволил выделить ряд противоречий в современной системе обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья: между опытом внедрения концепции обучения в течение всей жизни в рамках инклюзивного образования за рубежом и фрагментарностью его использования в России; между современными требованиями к подготовке лиц с ограниченными возможностями здоровья и отсутствием моделей формирования у них готовности к обучению в течение всей жизни; между необходимостью формирования готовности к обучению в течение всей жизни у лиц с ограниченными возможностями здоровья и неразработанностью научно-методического его обеспечения.

Выявленные противоречия обусловили необходимость формирования готовности к обучению в течение всей жизни у лиц с ограниченными возможностями здоровья как одного из основных механизмов реализации данной концепции.

Нами был проведён многоаспектный анализ универсализационного, холистического, синергетического, компетентностного, целостного, интегрально-модульного подходов к определению понятия «готовность», который позволил конкретизировать смысловое содержание понятия «готовность к обучению в течение всей жизни у лиц с ограниченными возможностями здоровья», являющееся ключевым для данного исследования. Данный термин рассмотрен нами как интегрированное новообразование, обеспечивающее ориентированность личности с ОВЗ на непрерывную образовательную, самообразовательную, исследовательскую деятельность и совершенствование профессиональных компетенций, что позволяет ей быть конкурентоспособной и востребованной на всё более глобализирующем рынке труда. В рамках данного исследования нами разработана структурно-функциональная модель, реализация которой, на наш взгляд, приведёт к успешному формированию готовности к обучению в течение всей жизни у лиц с ОВЗ в рамках инклюзивного образования. Модель включает в себя 4 блока: функционально-целевой, структурно-содержательный, организационно-процессуальный, оценочно-результативный. Информационным выражением данных блоков является содержание и последовательность четырёх бинарных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивно-процессуального, организационно-деятельностного, рефлексивно-аналитического. Данные компоненты в комплексе охватывают все основные направления, включающие в себя полноту разработанности модели, связь теории с практикой, обобщённость цели, принципов, функций; типизацию задач; дифференциацию интерактивных технологий; интеграцию форм и методов формирования готовности к обучению в течение всей жизни у лиц с ОВЗ. В качестве критериев оценки эффективности процесса формирования готовности нами рассмотрены мотивационный, предполагающий наличие положительных мотивов обучения в течение всей жизни, когнитивный, включающий сформированность

рованность системы знаний об обучении в течение всей жизни у лиц с ОВЗ, деятельностный — овладение комплексом профессионально-значимых умений и компетенций, наличие личностных и профессиональных качеств, рефлексивный — сформированность умений самооценивания, способностей к профессиональному самосовершенствованию и самообразованию, необходимых при обучении в течение всей жизни [2].

Таким образом, данная модель, представляя многостороннюю, многоуровневую и многомерную систему, включает сложное взаимодействие преподавателей со студентами, студентов с учебной информацией и с учебной группой, в которой осуществляется процесс обучения.

Одним из необходимых организационно-педагогических механизмов эффективного формирования готовности к обучению в течение всей жизни у лиц с ОВЗ является применение интерактивных технологий, таких как технология проектного обучения, исследовательско-аналитическая технология, технология работы с алгоритмическими предписаниями, мультимедийная технология, имитационная (моделирующая) технология, технология портфолио, технология модульной организации обучения и др. Следующим механизмом является интеграция образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности обучающихся с ОВЗ на основе социального заказа и требований международного рынка образования и труда.

На современном этапе развития образования выделяются следующие направления педагогической интеграции: *содержательное*, включающее межпредметную интеграцию; создание интегрированных курсов, программ и проектов; интеграцию содержательных составляющих различных образовательных сфер (интеграция общего и профессионального образования и т. д.); построение интегрированного содержания тех или иных образовательных сфер (например, начального профессионального образования); *организационно-технологическое*, связанное с развитием интегративных форм обучения (интегративный урок), интегративных форм образования (культурно-образовательный центр), а также интегративных технологий (проблемное и знаково-контекстное обучение).

Именно ко второму направлению нами отнесена интеграция образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности обучающихся. Важной идеей для нашего исследования является научно обоснованное утверждение о том, что интеграционные тенденции в образовании создают предпосылки и условия, а также выступают факторами, способствующими развитию личности обучающихся [3]. Интегрированный процесс отличается широкими педагогическими возможностями для формирования стержневых качеств личности. Интегративные тенденции создают условия для формирования творческой, всесторонне развитой личности.

Существенной интегративной тенденцией в инклюзивном образовании является обеспечение в процессе обучения взаимосвязи теории с самостоятельной работой обучающихся, которая формирует готовность к самообразованию, создаёт базу для профессионального обучения в течение всей жизни, возможность постоянно повышать свою квалификацию, а если нужно, переучиваться, быть сознательным и активным гражданином и созидателем.

Исследователями установлено, что усвоение обучающимися знаний и обучение их применению в процессе самообразовательной и исследовательской деятельности являются двумя сторонами единого процесса. Поскольку именно в процессе применения знаний происходит более полное и глубокое раскрытие их содержания. Связь образовательной деятельности с самостоятельной, включающей в себя самообразовательную и исследовательскую деятельность, особенно важна при переходе от усвоенной системы понятий и научных законов к применению их на практике. Она приобретает особое значение при переходе от абстракции к действительности. С интересующей нас точки зрения процесс профессионального обучения может идти по двум направлениям. Первое характеризуется стремлением ввести обучающихся в теорию обучения. Второе представляет собой тип обучения, что называется «из рук в руки», то есть в нём отражается стремление педагогов, прежде всего, дать обучающимся практические умения и компетенции самообразовательной и исследовательской деятельности.

Организация в процессе обучения жизнедеятельности обучающихся с ОВЗ адекватной реальной общественной жизни превращает вуз из учреждения учёбы, оторванной от реальности, в вуз «жизни», который обеспечивает обучающимся естественную ненасильственную социализацию, делает их не пассивными объектами учебного процесса, а субъектами своей деятельности в течение всей жизни. Готовность обучающихся к такому «жизненному» обучению в реалиях общественной, научной, культурной, других областей жизни позволяет им видеть перспективы своего жизненного пути и соответственно планировать и осознанно осуществлять развитие своих способностей.

Список использованных источников

1. Нигматов, З. Г. Инклюзивное образование: история, теория, технологии: [монография] / Д. З. Ахметова, Т. А. Челнокова, Ин-т экономики, упр. и права (г. Казань), З. Г. Нигматов. — Казань: Познание, 2014. — (Педагогика, психология и технологии инклюзивного образования). — Библиогр.: с. 216—217. — ISBN 978-5-8399-0492-7.
2. Нигматуллина, И. А., Болтакова, Н. И. Об интеграции образовательной, самообразовательной и исследовательской деятельности будущих учителей-логопедов / И. А. Нигматуллина, Н. И. Болтакова. // Образование и саморазвитие. — 2014. — № 3 (41). — С. 46—50.
3. Нигматуллина, И. А. Инклюзивное обучение в течение всей жизни — новое направление развития системы образования в России // Образование и саморазвитие. — 2014. — № 4 (42). — С. 256—260.

Аннотация: В статье рассматриваются теоретико-методические принципы повышения квалификации учителей музыки: принцип личностно-профессионального развития, принцип использования многоаспектной коммуникативной деятельности, принцип использования имиджевой коммуникации.

Annotation: The article discusses the theoretical and methodological principles of training teachers of music: the principle of personal and professional development, the principle of using a multidimensional communication activities, the principle of the use of image communication.

Ключевые слова: учитель музыки, стратегии, теоретико-методические принципы повышения квалификации.

Key words: teacher of music, strategies, theoretical and methodological principles of excellence.

В повышении квалификации учителей музыки необходимо опираться на новые мировоззренческие позиции, ориентирующие «...на новую систему ценностей, возвышение духовной культуры, укрепление профессионализма и ответственности, эффективную самореализацию» [1]. В этой связи возникает необходимость в подготовке специалистов данного профиля рассмотреть теоретико-методические принципы, способствующие совершенствованию учителей музыки как субъектов соответствующей профессиональной деятельности.

За основу нами взяты следующие принципы: принцип личностно-профессионального развития. Данный принцип, по мнению Е. С. Поляковой, детерминирован внутренними условиями, важнейшее из которых — саморазвитие личности, превращающее собственную жизнедеятельность в предмет преобразования и обуславливающее её самореализацию и самоактуализацию. Самосознание способствует принятию необходимости изменения своего внутреннего мира. Таков механизм профессионального самодвижения и саморазвития, движущей силой которого выступают внутренние противоречия, разрешение которых в кризисных ситуациях является точкой бифуркации, дающей толчок развитию личности педагога как динамической системы и позволяет ей подняться на новый уровень [2, 3]; принцип использования многоаспектной коммуникативной деятельности, организация которой представляет значительные трудности, т. к. помимо педагогического общения она состоит из обеспечения художественной коммуникации между музыкальным произведением и воспринимающей личностью, между эпохой создания и учеником, между личностью композитора и личностью слушателя, между восприятием и смыслотворчеством педагога и восприятием и смыслотворчеством ученика [4]. Большое значение приобретает ориентация учителя музыки на полисубъектное взаимодействие в системе его профессионально-ценностных приоритетов. Данная система приоритетов может трактоваться как индивидуальная профессионально-деятельностная концепция учителя музыки, от которой зависит его стремление к самосовершенствованию в определённых аспектах своей деятельности; принцип

использования имиджевой коммуникации. Имиджевые коммуникации используются в PR-практиках, т. к. конечным результатом PR-деятельности является формирование имиджа. Формирование имиджа учителя музыки должно идти по следующему пути: определение предпочтений, ожиданий и требований, характеристик, которыми, по мнению современного социума, должен обладать претендующий на позитивный имидж учитель музыки; разработка стратегии формирования имиджа — плана действий; перевод сконструированной модели в реальные контексты (визуальный, вербальный, событийный и др.). Правильно подобранный имидж является наиболее эффективным способом в профессиональной деятельности учителя музыки, отражая его ключевые позиции.

В современных условиях главной задачей в повышении квалификации учителей музыки является определение стратегий, ориентирующих специалиста на востребованность его окружающим социумом, конкурентоспособность в своей профессиональной сфере и самореализацию в соответствии с сознательным, планомерным, искусственным и целенаправленным конструированием имиджа.

Список использованных источников

1. Стёпин, В. С. Исторический вызов и проблема общенациональной идеи / В. С. Степин // Социология. — 1999. — № 4. — С. 18—28.
2. Полякова, Е. С. Синергетическая модель личностно-профессионального развития педагога-музыканта / Е. С. Полякова // Весті БДПУ. Серія 1. — 2007. — № 1 (51). — С. 10—16.
3. Полякова, Е. С. Синергетический подход к личностно-профессиональному развитию педагога-музыканта / Е. С. Полякова // Meninio ugdymo aktualijos. 4. — Šiauliai: Šiaulių universitetas, 2007. — S. 178—187.
4. Полякова, Е. С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е. С. Полякова. — Минск: ИВЦ Минфина, 2009. — 542 с.

УДК 37.018.46:004-057

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

Омелькович Е. В., Шалик Э. В.
БГПУ, Минск

Аннотация: В статье рассмотрены возможные направления междисциплинарной интеграции на примере организации образовательного процесса переподготовки преподавателей информатики при изучении дисциплин «Основы высшей математики» и «Основы информационных технологий» специальности переподготовки «Информатика».

Summary: In article the possible directions of interdisciplinary integration at an example of the organization of educational process of retraining of teachers of informatics when studying disciplines of «Fundamentals of the higher mathematics» are considered and «A basis of information technologies» of specialty of retraining of «Information scientist».

Ключевые слова: комплексная система обучения, междисциплинарная интеграция.

Key words: complex system of training, interdisciplinary integration.

Уровень развития современного общества в достаточной степени стал зависеть от профессиональной компетентности специалистов, подготовленных системой высшего образования страны. Не является исключением и система переподготовки педагогических кадров, получающих образование на базе первого высшего образования.

Актуальной задачей, стоящей перед системой переподготовки кадров на базе высшего образования, сегодня является практическая реализация компетентностного подхода, что предполагает у выпускников наличие способности применять сформированные в процессе переподготовки компетенции для эффективного решения любых профессиональных задач различной степени сложности в своей предстоящей деятельности. Новые образовательные стандарты требуют обеспечения тесной взаимосвязи фундаментальной и практической подготовки у обучающихся, что в свою очередь ведёт к обновлению содержания, форм, методов и средств обучения с позиции компетентностного подхода.

Одним из механизмов реализации компетентностного подхода в системе высшего образования и переподготовки кадров является междисциплинарная интеграция в образовательном процессе. Тема междисциплинарных и межпредметных связей в образовании не нова. В 20 веке широко использовались методы комплексной системы обучения (от лат. *complexus* — связь, сочетание), которая выступала как способ построения содержания образования и организации процесса обучения на основе единого связующего стержня в противовес разобщённости изучения обособленных учебных предметов, в которых связи между отдельными фрагментами учебного материала строятся на формально-логической основе [2]. Комплексную систему обучения можно считать основополагающей платформой для возникновения понятия междисциплинарной интеграции.

В научно-педагогической литературе понятие «междисциплинарная интеграция» трактуется неоднозначно. Нами рассматривается данное понятие как процесс взаимопроникновения и пересечения изучаемых учебных дисциплин на уровне целей, содержания, методов и форм организации образовательного процесса в системе переподготовки педагогических кадров. Интеграция научных знаний может осуществляться на базе междисциплинарных связей и представлять логически завершённую структуру междисциплинарного знания. Такая интеграция не просто дополняет содержание одной дисциплины знаниями из другой, а объединяет их и обеспечивает не узкодисциплинарную подготовку, а деятельность, формирующую профессионально важные умения, навыки и качества личности [1].

Для успешного осуществления междисциплинарных связей необходимо наличие таких педагогических и психологических условий, которые предполагают: своевременное ознакомление преподавателей разных дисциплин с объектами интеграции; согласованное во времени изучение отдельных учебных дисциплин, при котором каждая из них опирается на предшествующую понятийную базу и готовит обучаемых к успешному усвоению понятий последующей дисциплины; присутствие единства в интерпретации общенаучных понятий; исключение лишнего дубли-

рования одних и тех же понятий при изучении различных предметов, возможное повторение допустимо в качестве закрепления изученного материала.

Рассмотрим возможные направления междисциплинарной интеграции на примере организации образовательного процесса переподготовки преподавателей информатики при изучения дисциплин «Основы высшей математики» и «Основы информационных технологий» специальности переподготовки «Информатика». Необходимость применения интегративных методов обучения в преподавании данных дисциплин возникла при изучении слушателями содержания одной дисциплины «инструментарием» другой. Объектами интеграции стали темы: «Уравнения кривых и поверхностей второго порядка» учебной дисциплины «Основы высшей математики» и «Возможности систем компьютерной математики» учебной дисциплины «Основы информационных технологий».

Тема «Уравнения кривых и поверхностей второго порядка» дисциплины «Основы высшей математики» вынесена на самостоятельное изучение слушателями. Однако для устойчивого формирования понятий темы необходима визуализация данных с помощью создания трехмерных моделей. Удобным инструментальным средством визуализации данных с помощью двух- и трехмерных графиков является система компьютерной математики Mathcad. Решением задачи по визуализации данных для детального изучения содержания темы «Изучение поверхностей второго порядка» оказались составленные для выполнения при проведении лабораторных занятий соответствующие задания по изучению возможностей системы компьютерной математики Mathcad дисциплины «Основы информационных технологий». В результате выполнения данных заданий слушатели самостоятельно изучали поверхности второго порядка в среде программы Mathcad, одновременно знакомясь с возможностями данного пакета по построению трехмерных графиков и настройки их параметров.

В процессе выполнения заданий первого типа лабораторной работы на построение различного вида графиков в программе Mathcad слушатели успешно освоили создание пространственных моделей по готовым формулам, представленным в виде функции двух переменных. Например,

Задание 1. Создать пространственную модель эллиптического параболоида по данным формулам а) $\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} = 2z$; ; б) $\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} = -2z$.

Второй тип заданий сводился к построению графиков с предварительным использованием символьного вычислительного блока Given-Find, который используется для решения нелинейных систем уравнений. После предварительных вычислений в программе создаются модели. Например,

Задание 2. Создать пространственные модели:

а) двуполостного гиперболоида по формуле $2x^2 + 3y^2 - z^2 = -1$;

б) конуса по данной формуле $2x^{(2)} + 3y^2 - z^2 = 0$.

Программа Mathcad строит трехмерные графики в декартовых координатах. Для построения сложных пространственных фигур часто используют параметрический способ описания поверхности, при котором каждая поверхность задается в пара-

метрическом виде через дополнительные параметры u и v . В заданиях третьего вида использовался именно такой способ построения поверхностей. Например,

Задание 3. Создать пространственные модели:

а) эллипсоида;

б) сферы.

Созданные в результате лабораторной работы интерактивные документы по изучению поверхностей второго порядка в математическом пакете Mathcad были собраны в электронное пособие. Данный электронный продукт планируется включить в электронный учебно-методический комплекс дисциплины «Основы высшей математики».

К преимуществам, полученным нами при использовании междисциплинарных связей в процессе преподавания вышеупомянутых дисциплин, отнесем: отсутствие дефицита времени для самостоятельного изучения отдельных вопросов дисциплины «Основы высшей математики»; отсутствие дублирования отдельных вопросов в вышеупомянутых дисциплинах; доведение самостоятельно приобретаемых знаний до практического воплощения; расширение познавательной деятельности слушателей за счёт постоянного усложнения практических заданий на вышеупомянутом лабораторном занятии; рациональное использование возможностей системы компьютерной математики Mathcad для изучения основ высшей математики.

Междисциплинарные подходы к образовательному процессу могут затрагивать разные уровни процесса обучения: уровень целей и задач; уровень содержательных междисциплинарных связей; уровень применения педагогического инструментария; уровень общедидактических принципов.

В рассмотренном примере были предприняты попытки осуществить междисциплинарную интеграцию содержания и форм организации учебного процесса. Учесть все уровни междисциплинарной интеграции разрозненных по учебным предметам знаний достаточно трудная задача, но от её решения, возможно, будет зависеть та интегральная характеристика качества обучения в системе переподготовки, которая и является профессиональной компетентностью специалиста.

Список использованных источников

1. Вишнякова, Е. Г. Междисциплинарный сетевой учебно-методический комплекс как средство повышения эффективности обучения в вузе : автореф. дис. На соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Е. Г. Вишнякова. — Волгоград, 2007. — 23 с.

2. Педагогический словарь [Электронный ресурс] // worklib. — Режим доступа: <http://www.worklib.ru>.

**ВИДЕОМЕТОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ
В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ
С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

Павлович Н. Е.
БГПУ, Минск

Аннотация: в статье представлены краткие результаты анкетирования учителей-дефектологов по вопросам развития диалогической речи учащихся с нарушением слуха. Подчеркивается эффективность использования видеометода для формирования профессиональных компетенций учителей-дефектологов в области формирования диалогической речи учащихся с нарушением слуха.

Summary: The article summarizes the results of a questionnaire survey of teachers-defectologists. The survey focuses on aspects of dialogical speech development in pupils with hearing impairments. The article states the effectiveness of using a video method in forming professional competencies of teachers-defectologists who work on dialogical speech development in pupils with hearing impairments.

Ключевые слова: видеометод, формирование, диалогическая речь.

Key words: video method, formation, dialogical speech.

В соответствии с Концепцией развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь ключевой целью инклюзивного образования является обеспечение возможностей для получения образования всеми обучающимися, включая лиц с особенностями психофизического развития, в учреждениях основного и дополнительного образования. Одной из задач, способствующих достижению указанной цели, выступает подготовка, переподготовка и повышение квалификации учителей-дефектологов с целью обеспечения высокого уровня сформированности профессиональных компетенций для работы в условиях инклюзивного образования [1].

В Концепции развития инклюзивного образования также подчеркивается исключительная роль образования как социального института, заключающаяся в социализации и максимальном включении учащихся с особенностями психофизического развития в общество [1]. Как свидетельствуют исследования зарубежных и отечественных дефектологов (Р. М. Боскис, Е. П. Кузьмичева, А. Лева, Ф. Ф. Рау, Е. З. Яхнина и др.), основным средством социализации для учащихся с нарушением слуха является устная речь, в частности диалогическая. Это связано с тем, что диалогическая речь рассматривается учеными как первичная естественная форма языкового общения (А. М. Леушина, В. А. Петровский, А. Г. Рузская, О. В. Трошин, Л. П. Якубинский и др.), способствующая активному развитию социальных отношений. Следовательно, учителя-дефектологи, работающие с детьми с нарушением слуха, должны обладать высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций в области формирования диалогической речи указанной категории детей.

Однако результаты анкетирования учителей-дефектологов специальных общеобразовательных школ для детей с нарушением слуха свидетельствуют о том, что значительная часть учителей-дефектологов (60%) затрудняется в определении характерных особенностей именно диалогической формы речи учащихся с нарушением слуха. В основном ими называются общие особенности речи детей со слуховой депривацией.

По мнению учителей-дефектологов, формирование и развитие диалогической формы речи детей с нарушением слуха является необходимым. Все участвующие в анкетировании учителя-дефектологи четко определяют, понимают и указывают значение овладения учащимися с нарушением слуха навыками диалогического общения (социализация).

В качестве заданий для определения и оценки уровня развития диалогической речи детей с нарушением слуха абсолютное большинство респондентов (93%) называет задания, направленные на выявление умений отвечать на вопросы и задавать их.

Мнение учителей-дефектологов о том, формирование каких диалогических умений определяется ими как приоритетных, достаточно разнообразно.

Также в результате анкетирования мы выяснили, что учителя-дефектологи уделяют наибольшее внимание работе только над двумя типами диалогических единств из пяти (по классификации А. Г. Зикеева), а именно вопросно-ответным диалогическим единствам (учат отвечать на вопросы и задавать их). И таким образом, работают над диалогом как над вопросно-ответной формой речи, что, с точки зрения современной лингвистики, является ошибочным.

Следует отметить, что большая часть учителей-дефектологов затрудняется дифференцировать и назвать виды работ и методические приемы, которые используются ими для формирования диалогической речи учащихся с нарушением слуха (67%).

Все учителя-дефектологи отмечают существование преемственности в работе по формированию диалогической речи младших школьников с нарушением слуха между учителем, учителем-дефектологом и воспитателем. Но, при этом, большинство респондентов не могут определить пути преемственности в своей работе по формированию диалогической формы речи учащихся (93%).

Результаты анкетирования также демонстрируют, что большинство учителей-дефектологов (85%) работу по активизации развития диалогической речи учащихся с нарушением слуха в семье не осуществляют.

Полученные результаты анкетирования позволили констатировать недостаточно высокий уровень сформированности профессиональных компетенций учителей-дефектологов по вопросам формирования диалогической речи детей с нарушением слуха. Таким образом, актуальной является проблема поиска и совершенствования методов и средств обучения для подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей-дефектологов в области формирования диалогической формы речи учащихся со слуховой депривацией.

Обобщение результатов современных исследований по данной проблеме свидетельствует о высокой эффективности использования видеометода как средства обучения с целью повышения уровня профессиональной подготовки учителей-дефектологов по вопросам формирования диалогической речи детей с нарушением слуха.

Отмечается, что использование видеометода в процессе обучения специалистов позволяет выделить следующие преимущества: за небольшой промежуток времени в сжатом виде подавать достаточно большой объём информации; обеспечивать более полной, достоверной информацией об изучаемых явлениях и процессах; рационализировать учебный процесс, повысить его продуктивность; наладить эффективную обратную связь; сформировать профессиональные умения за счёт использования видеотренинга; при необходимости неоднократно просматривать один и тот же видеоматериал, анализировать его, обсуждать тонкости и комментировать; повысить роль наглядности в учебном процессе [2; 3; 4; 5].

С точки зрения повышения профессиональной подготовки учителей-дефектологов в области развития диалогической речи учащихся с нарушением слуха, использование видеометода дает возможность продемонстрировать: особенности самостоятельного диалогического общения учащихся с разной степенью потери слуха в процессе свободной деятельности; особенности диалогического общения учащихся с разной степенью потери слуха в условиях специально организованного общения; варианты заданий для оценки состояния диалогической речи учащихся с нарушением слуха и определения уровня её развития с демонстрацией их выполнения неслышащими и слабослышащими учащимися; варианты коррекционных занятий, на которых осуществляется работа по формированию и развитию диалогической речи с учетом: а) уровня развития диалогической речи учащихся с нарушением слуха; б) языковых особенностей диалогической речи (фонетических, грамматических, лексических), её структуры и условий функционирования; виды работ и методические приёмы, которые используются на коррекционных занятиях для развития диалогической речи учащихся с нарушением слуха; варианты работы по активизации развития диалогической речи учащихся с нарушением слуха в семье.

Следовательно, использование видеометода в процессе обучения учителей-дефектологов обеспечивает формирование у них таких профессиональных умений в области развития диалогической речи учащихся с нарушением слуха как: выделять и анализировать особенности диалогической речи детей с разной степенью потери слуха и в разных условиях организации общения; использовать в своей практике задания для оценки состояния диалогической речи учащихся с последующим определением уровня её развития; грамотно использовать и сочетать виды работ и методические приёмы для формирования диалогической речи учащихся с нарушением слуха на коррекционных занятиях; разрабатывать индивидуальные программы по активизации развития диалогической речи детей с нарушением слуха в семье; разрабатывать индивидуальные программы коррекционной работы по развитию диалогической речи с учётом: а) уровня развития диалогической речи ребёнка с нарушением слуха; б) языковых особенностей диалогической речи (фонетических, грамматических, лексических), её структуры и условий функционирования; анализировать содержание коррекционных занятий с позиции развития диалогической речи учащихся; самостоятельно разрабатывать коррекционные занятия, включая в их содержание работу по развитию диалогической речи.

Таким образом, на наш взгляд, использование видеометода в процессе обучения учителей-дефектологов и грамотное его сочетание с традиционными средствами и методами обучения, позволит повысить уровень их профессиональных компетен-

ций в области развития диалогической речи учащихся с нарушением слуха и в последующем успешно осуществлять коррекционную работу в этой области в условиях инклюзивного образования.

Список использованных источников

1. Концепция инклюзивного образования Республики Беларусь: утверждена Министерством образования Республики Беларусь, 22 июля 2015г., № 608. — [Электронный ресурс]. — Минск, 2015. — Режим доступа: <http://asabliva.by>.
2. Баранов, О. А. Медиаобразование в школе и вузе / О. А. Баранов. — Тверь: Изд-во Тверского гос. универ-та, 2002. — 87 с.
3. Виленский, М. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / М. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман. — М.: Педагогическое общество, 2004 — 184 с.
4. Феклистова, С. Н. Виртуальные практики как средство формирования профессиональных умений сурдопедагогов в области коррекционно-развивающей работы / С. Н. Феклистова // Весті БДПУ. Серія 1. — 2015. — Минск. — №1. — С. 24—32.
5. Федоров, А. В. Медиаобразование: история, теория и методика / А. В. Федоров. — Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001. — 708 с.

УДК 57.087+159.9:62

МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ ОЦЕНКИ НАДЕЖНОСТИ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОДИТЕЛЕЙ

Павловская О. В., Давыдовский А. Г.
БГУИР, Минск

Аннотация: В статье представлены результаты исследования основных психофизиологических характеристик функциональной надёжности водителей автотранспортных средств. Предложена концептуальная модель информационной системы оценки надёжности и повышения профессиональных компетенций водителей автотранспортных средств.

Summary: Basic psychophysiological characteristics of driver functional reliability were studied. The conceptual model of information system of reliability estimation and evaluation of professional competitions of autotransport drivers.

Ключевые слова: надёжность, водитель, мониторинг.

Key words: reliability, driver, monitoring.

Безопасная деятельность водителей автотранспортных средств в условиях интенсивного транспортного потока, в особенности в ситуациях дорожно-транспортных происшествий (ДТП), зависит от функциональной надёжности и уровня профессиональных компетенций. Водитель является оператором системы «водитель-автомобиль-дорога-среда» (ВАДС), трудовые процессы в основном сводятся к операциям по приёму и переработке оперативной информации, принятию решений, управляющих действий и контролем за их исполнением. Сложность деятельности водителя связана со значительной неопределённостью поступающей к нему информации. Он почти никогда не может точно предвидеть поведение других участников

движения и развития дорожной обстановки. Деятельность водителя протекает в условиях дефицита времени, утомления, информационной нагрузки и сознания возможной опасности и ответственности (психический стресс) [1, с. 17]. К факторам, обуславливающим риск ДТП, относятся уровень квалификации водителя, его физические и психофизиологические показатели (ПФП). Функциональная надёжность водителя характеризуется ПФП, включая увеличение времени реакции (ВР), снижение эмоциональной устойчивости (ЭУ) и устойчивость внимания (УВ). С УВ тесно связано такое его качество, как концентрация — сосредоточение внимания на одном только объекте с одновременным отвлечением от всего остального. УВ сочетается с переключением внимания, которое характеризуется объёмом работы в единицу времени, а также точностью работы и количеством ошибок переключения, в которых проявляется тормозящее влияние предыдущей деятельности. В свою очередь, переключение внимания характеризуется уровнем распределения внимания — свойством обуславливающим успешность одновременного выполнения двух или более видов деятельности [2, с. 23].

В связи с этим целью исследования является изучение возможности создания информационной системы оценки надёжности водителя в условиях его взаимодействия с автомобилем, дорогой и средой.

Объекты и методы исследования. Объектами исследования были 20 человек в возрасте от 18 до 57 лет. Все участники были заранее проинформированы о цели и содержании исследования. Для исследования таких ПФП, как ВР, ЭУ и УВ был использован аппаратно-программный комплекс (универсальный психодиагностический комплекс (АПК УПДК-МК), производства ЗАО «Нейроком» (РФ). В настоящее время УПДК-МК широко применяется для психофизиологического тестирования курсантов автошкол, а также оценки профессиональной надёжности водителей автотранспортных средств [3, с. 3].

Такие ПФП, как ВР, УВ и ЭУ, можно исследовать с помощью УПДК-МК. При этом продолжительность цикла тестирования составляет около 20 минут. Тест считается успешно пройденным, то есть испытуемый характеризуется как эмоционально устойчивый, при получении следующих результатов: 1) число ошибок при отсутствии слуховых помех не более 2 (≤ 2), число пропусков целевых цифр в отсутствии слуховых помех ≤ 1 , число ошибок при наличии слуховых помех ≤ 4 , число пропусков целевых цифр при наличии слуховых помех ≤ 2 , разница в числе ошибок при наличии и отсутствии слуховых помех ≤ 2 , среднеарифметическое время реагирования на целевые цифры при отсутствии слуховых помех ≤ 900 мс, среднеарифметическое время реагирования на целевые цифры при наличии слуховых помех ≤ 1250 мс, разница среднеарифметических времён реагирования на целевые цифры при наличии и отсутствии слуховых помех ≤ 350 мс, разница между среднеквадратическими отклонениями времени реагирования при отсутствии и наличии слуховой помехи ≤ 80 мс.

Параметр ВР может изменяться по мере приобретения профессионального опыта и в процессе тренировки. ВР включает латентный (скрытый) и моторный периоды. Латентный период включает восприятие сигнала, принятие решения и формирование двигательного компонента, измеряемого временем движения. При этом среднее время латентного периода составляет 0,2 секунды на световой раздра-

житель и 0,14 секунды на звуковой раздражитель. Продолжительность моторного периода составляет от 0,5 до 2,0 секунд при простой двигательной реакции и от 1,0 до 2,6 секунды при сложной двигательной реакции (СДР). Время латентного периода сложной реакции изменяется в широких пределах и зависит от множества факторов, в т.ч. от индивидуальных ПФП, опыта водителя, возраста и технических характеристик ВАДС [4, с. 48—49].

Результаты исследования были обработаны статистически с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена с помощью электронного процессора MS Excel 2010. Корреляционный анализ, проведенный на основании нашего исследования, позволил нам определить влияние некоторых ПФП на сложную двигательную реакцию управляющего транспортным средством.

Результаты исследования и их обсуждение. На основе анализа результатов исследования была предложена концептуальная модель формирования профессиональных компетенций будущего водителя. Увеличение количества ситуаций в транспортном потоке, требующих использования СДР и моторных стереотипов, неизбежно сопровождается увеличением частоты ошибочных действий и снижением надёжности профессиональной деятельности водителя. В связи с этим было установлено, что количество правильных реагирований при отсутствии сигнала (распределение внимания водителя) ($r=0,68$ при $p \leq 0,05$), то есть чем больше количество ошибок склонен совершать водитель при СДР, тем эффективнее его реакция в отсутствие зрительного сигнала в ситуации, требующей высокого распределения внимания. Установлено, что СДР, которая может быть оценена как среднее время реагирования при усложнении деятельности, характеризуется в увеличении количества ошибочных моторных реакций, а также продолжительности принятия управленческих решений.

Показано, что число ошибок при усложнении двигательной реакции, допущенных испытуемыми при выполнении заданий, обратно пропорционально количеству правильных реагирований на зрительный стимул при распределении внимания ($r = -0,63$ при $p \leq 0,05$). Это указывает на возможность увеличения правильных действий в условиях СДР в отсутствие визуальных и аудиальных стимулов, что является фактором повышения надёжности деятельности водителя в транспортном потоке.

Вместе с тем, увеличение среднего времени реагирования водителя автотранспортного средства в СДР сопровождается возрастанием показателя распределения внимания водителя при усложнении деятельности ($r=0,62$ при $p \leq 0,05$). Это позволяет предположить, что на основе анализа динамики среднего времени реагирования в СДР можно прогнозировать надёжность деятельности водителя автотранспортного средства в сложных дорожных ситуациях, сопровождающихся развитием состояния психологического стресса.

Выявлена значительная корреляция между временем выбора в СДР и уровнем ЭУ ($r=0,68$ при $p \leq 0,05$). При этом возрастало количество ошибок двигательных действий в условиях воздействия визуальных и аудиальных помех. Причём, разность между количеством ошибок в условиях простой и сложной моторной деятельности пропорциональна продолжительности принятия управленческих решений водителем в непрерывно изменяющемся транспортном потоке. Необходимо отметить, что при развитии СДР отмечено снижение уровня ЭУ. Отсюда следует, что

при воздействии аудиальных и визуальных помех происходит снижение уровня ЭУ и, как следствие, — увеличение времени выбора в условиях СДР.

Была показана корреляционная связь ($r=0,75$ при $p \leq 0,05$) ПФП как время выбора в сложной двигательной реакции и показателем эмоциональной устойчивости — среднеарифметическое время реагирования без помехи. В отсутствие помех возрастает уровень ЭУ при закономерном уменьшении времени выбора СДР.

Следовательно, параметры ВР, УВ и ЭУ могут быть рассмотрены в качестве количественных критериев для использования в информационной системе для оценки функциональной и профессиональной надежности водителей в ситуациях управления автотранспортными средствами в условиях стресса.

Концептуальная модель информационной системы оценки надёжности водителей автотранспортных средств. На основе результатов эмпирических исследований ПФП водителей автотранспортных средств были выделены важнейшие количественные критерии для оценки функциональной и профессиональной надёжности водителей, а также предложена концептуальная модель управления надёжностью водителей, включающая интегрированную систему параметров психофизиологического состояния человека в системе ВАДС:

$$P_{\text{ВАДС}} = \{ \text{ЭУ}, \text{УВ}, \text{ВР}, \text{А}, \text{Д}, \text{С}, \text{t}, \text{m} \}, \quad (1)$$

где УВ — устойчивость внимания, ЭУ — эмоциональная устойчивость, ВР — время реакции, А — множество технических характеристик автомобиля, оказывающих влияние на психофизиологическое состояние водителя, Д — характеристики дорожного движения (плотность и интенсивность транспортного потока, частота остановок, средняя скорость движения), С — состояние среды (климатические характеристики, время суток), t — профессиональный стаж водителя, m — множество каналов идентификации психофизиологического состояния водителя.

Как свидетельствует анализ литературных и экспериментальных данных, показатели УВ, ЭУ и ВР относятся к числу универсальных ПФП, на основе которых может быть осуществлена текущая и прогностическая оценка функциональной и профессиональной надёжности водителей автотранспортных средств. На основе комплекса выше названных показателей предложена концептуальная схема информационной системы оценки надёжности (ИСОН) водителей, включающая ряд нижеперечисленных блоков.

1) Блок многоканального сбора данных о текущем психофизиологическом состоянии водителей, проходящих профессиональный отбор с помощью АПК УПДК-МК.

2) Блок дифференциальной обработки и хранения промежуточных результатов психофизиологического исследования в «базе данных текущего мониторинга» (БДТМ), содержащей результаты мониторинга текущего психофизиологического состояния исследуемых водителей (например, при профотборе или контроле перед выездом на маршрут), а также в «референтной базе данных» (РБД), содержащей ПФП водителей со значительным профессиональным стажем и высокими показателями функциональной и профессиональной надёжности, принятыми в качестве эталона сравнения.

3) Блок сравнительного мультипараметрического анализа текущего состояния исследуемых водителей из БДТМ в сравнении с РБД.

4) Блок расчёт дискриминантов D_i количественной оценки вероятности изменения функционального состояния для каждого i —го ПФП (x_i) по формуле:

$$D_i = \frac{(x_i - x_{\min})(x_i - x_{\max})}{x_{\min} \cdot x_{\max}}, \quad (2)$$

где D_i позволяет соотнести изменения каждого из количественно измеряемых показателей ПФП x_i по отношению к минимальному ($x_{\min}$) и максимальному ($x_{\max}$) значениям диапазона соответствующего показателя из РБД. При этом D_i является удобным маркером для оценки риска снижения надёжности функциональной надёжности водителей. Если ПФП находится в пределах нормы ($x_{\min} < x_i < x_{\max}$), то $D_i < 0$ и вероятность функциональной надёжности довольно высока. Если величина ПФП выходит за пределы нормы ($x_i < x_{\min}$, или $x_i > x_{\max}$), то $D_i > 0$ и уровень вероятности функциональной надёжности водителя снижается по мере увеличения $D_i(x_i)$.

5) Блок оценки функциональной надёжности $P(D_i)$ водителя относительно параметров D_i на основе модели, представленной уравнениями:

$$\frac{dP(D_i)}{dD_i} = P(D_i)[1 - P(D_i)] \quad (3)$$

а после интегрирования:

$$P(D_i) = \frac{\exp(D_i)}{1 + \exp(D_i)} \quad (4)$$

6) Блок расчета функциональной надёжности (ИОФН) водителей на основе «векторной модели»:

$$ИОФН = \frac{\sum_{i=1}^n (X_{БДТМ(i)} * X_{РБД(i)})}{\sum_{i=1}^n X_{БДТМ(i)} * \sum_{i=1}^n X_{РБД(i)}} \quad (5)$$

где $X_{БДТМ(i)}$ — i -й ПФП из БДТМ, $X_{РБД(i)}$ — i -й ПФП из РБД.

7) Блок интегральной оценки функциональной надёжности на основе модифицированной шкалы Харрингтона, предусматривающей три градации: «низкая надёжность» (диапазон от 0,00 до 0,37), «средняя надёжность» (диапазон от 0,37 до 0,63) и «высокая надёжность» (диапазон от 0,63 до 1,00). Причём, точка 0,37 на шкале Харрингтона является точкой «перехода» из зоны средней функциональной надёжности в зону низкой надёжности и высокой вероятности совершения ДТП.

8) Блок формирования рекомендаций по индивидуальной оптимизации функциональной надёжности водителей на основе анализа БДТМ и РБД.

9) Блок «тренирующего обучения» для повышения функциональной надёжности водителей автотранспортных средств.

Итак, нам удалось доказать, что комплексная оценка индивидуального психофизиологического состояния водителей в ситуациях, максимально приближенных к условиям профессиональной деятельности, а также формирование их ключевых профессиональных компетенции может быть осуществлена с помощью АПК УПДК-МК.

Разработана концептуальная модель ИСОН водителей, позволяющая осуществлять интегральную оценку функциональной надёжности водителей на основе оценки показателей: ВР, ЭУ и времени реакции в СДР, вырабатывать рекомендации по её оптимизации, а также осуществлять тренирующие мероприятия для профилактики снижения функциональной надёжности водителей в условиях комплексного воздействия факторов профессиональной деятельности в системе ВАДС. Предложенная концептуальная модель ИСОН предусматривает возможность не только массового мониторинга, но и повышения профессиональных компетенций водителей автотранспортных средств.

Список использованных источников

1. Котик, М. А. Психология и безопасность / М. А. Котик // Учеб. для вузов. — СПб., 1998. — С. 17.
2. Страхов, И. В. Внимание и структура личности / И. В. Страхов // СПб. — Саратов. — 1969. — С. 23.
3. Пейсахов, Н. М. Методы и портативная аппаратура для исследования индивидуально-психологических различий человека / Н. М. Пейсахов, А. П. Кашин, Г. Г. Баранов и др. // СПб.; Москва. — 2013. — С. 3.
4. Макланов, А. Г. Общая психология / А. Г. Макланов // Учеб. пособие. — СПб., Питер. — 2002. — С. 48—49.

УДК 37.018.46

ТРУДНОСТИ, ВСТРЕЧАЮЩИЕСЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Парфинович Д. И.

БГПУ, Минск

Аннотация: Подчеркивается актуальность дополнительного образования взрослых в современных социокультурных условиях. Уделяется внимание требованиям к организации образовательного процесса в вузе, к уровню и качеству подготовки специалистов, которые должны быть готовы к выполнению различных социальных и профессиональных задач.

Summary: The topicality of the supplementary education of adults under modern socio-cultural conditions is emphasized in the article. Attention is paid the requirements for the organization of the educational process at the university, the level and quality of the specialist training, who should be ready for implementation of various social and professional tasks.

Ключевые слова: дополнительное образование взрослых, требования к организации образовательного процесса.

Key words: additional education of adults, requirements to organization of educational process.

В начале XXI века всё более очевидным становится тот факт, что дополнительное образование взрослых играет решающую роль в восстановлении гармоничных взаимоотношений между обществом и личностью, является социальной необходимостью любого цивилизованного общества.

В Концепции Государственной программы развития дополнительного образования взрослых на 2012—2016 года, размещенной на сайте Министерства образования Республики Беларусь, подчеркивается, что данный вид образования «является одним из важнейших факторов социально-экономического развития страны и представляет собой гибкую, мобильную и постоянно развивающуюся систему, которая решает задачи обеспечения отраслей экономики профессиональными кадрами требуемого уровня квалификации, кадровой поддержки, инновационных процессов, удовлетворение потребностей граждан в профессиональном совершенствовании» [1].

В условиях мобильного инновационного общества подготовка специалиста в высшем учебном заведении не может обеспечить достаточный уровень знаний и профессиональной компетентности на весь период деятельности. Чтобы соответствовать современным требованиям рынка труда, необходимо систематически обновлять и пополнять свои знания, совершенствовать практические навыки. В связи с этим возрастает роль повышения квалификации и переподготовки в непрерывном процессе образования и совершенствования человека.

Востребованность дополнительного образования взрослых определяется его спецификой, в основе которой находится гибкая и результативная идея непрерывного образования специалистов. И, как показывает практика, эффективность дополнительного образования достигается сочетанием высокого уровня мотивации приобретения новых знаний с эффективными методами личностно-ориентированного обучения.

Темпы развития технологий, скорость обработки информации, глобализация рынков и возрастание конкуренции определяют новые требования к процессам профессиональной подготовки специалистов. Следует взять во внимание, что система повышения квалификации преподавателей за более чем 80-летнюю историю (начиная с 30-х годов прошлого века) накопила множество противоречий. Наблюдается сохранение крайне негибких механизмов работы, основанных главным образом на лекционных формах обучения, тогда как в настоящее время нужна открытая и динамическая система повышения квалификации. Планы-графики курсовых мероприятий часто «формируются скорее исходя из возможностей, чем из потребностей, преследуют корпоративные цели минимизации усилий при отсутствии ответственности за результаты деятельности».

Система дополнительного образования взрослых призвана быстро реагировать на изменение требований рынка труда. При этом возникает необходимость решения вопросов, связанных исследованием и прогнозированием рынка труда как в качественном, так и в количественном отношении. Возникновение новых научных знаний, их дифференциация и интеграция приводят к необходимости нового уровня подготовки специалистов для инновационного производства. При этом содержание дополнительного образования взрослых должно носить в значительной степени инновационный характер.

Одним из основных требований к качеству подготовки специалиста на разных ступенях образования является овладение профессиональной компетентностью. Как отмечает А. В. Хуторской, компетентность — это владение, обладание обучающимся соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение

к ней и предмету деятельности. Компетентность — «совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социальной и личностно значимой сфере» [2].

Существующий ранее подход в образовании был направлен на формирование знаний, умений и навыков, которые позволяли реализовать стандартные задачи профессиональной деятельности в типичной ситуации. Компетентный подход способствует формированию у выпускника социально-профессиональных компетентностей, которые проявляются в способности выполнять в сфере профессиональной деятельности разноплановые задания и справляться с задачами различной степени сложности, независимо от меняющихся условий. Преимущество компетентностного подхода и в том, что он не противопоставлен квалификационному подходу с его системой знаний, умений, навыков, а скорее включает их в себя. Традиционные требования к знаниям, умениям, навыкам сохраняются в учебных программах дисциплин и направлены на формирование определённых компетенций [3].

Особенностью современного этапа развития системы переподготовки руководящих работников и специалистов в Республике Беларусь является организация образовательного процесса на основе образовательных стандартов. Стандарты устанавливают требования к образовательному процессу (уровню основного образования лиц, поступающих с целью освоения содержания образовательной программы, формам и срокам обучения, максимальному объёму учебной нагрузки), результатам освоения содержания образовательной программы (требования к квалификации, уровню социально-личностных, академических, профессиональных компетенций), содержанию учебно-программной документации (типовому плану, типовым учебным программам). Такая типизация учебного процесса переподготовки позволяет выработать единый подход к оценке качества образования на основе общих критериев.

Следующий фактор, требующий особого внимания, — это контингент, повышающий квалификацию. Здесь недостаточно общей нацеленности на аудиторию взрослых обучаемых, требуется принимать во внимание разные возрастные группы. Структура целевой аудитории ещё более усложняется с учётом различного статуса работников.

Повышая квалификацию или проходя переподготовку, человек уже имеет определённые знания, навыки и опыт деятельности, в то же время он знает, что необходимо изучать. Как утверждает А. В. Хуторской, компетентностный подход — это не усвоение отдельных друг от друга знаний и умений, а владение ими в комплексе. А значит, требуется пересмотр системы методов обучения, отбор и конструирование которой должны осуществляться с учётом структуры соответствующих компетенций и функций, которые они выполняют в образовании. Реализация компетентностного подхода в обучении взрослых также предполагает выбор форм, методов и содержания образования [2].

Дополнительное (полевузовское) образование позволяет более полно формировать профессиональные компетенции. Задача учреждения, обеспечивающего повышение квалификации и переподготовку, состоит в том, чтобы укрепить, развить и усовершенствовать все приобретенные знания и сформулировать такой уровень

компетентности, который позволил бы достойно выглядеть на своём трудовом месте.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. — Минск: Национальный правовой информации Республики Беларусь, 2011. — 400 с.
2. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской // [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.iedos.ru/journal/2005/index.html>. — Дата доступа: 26.11.2015.
3. Тарантей, В/ П. Качество подготовки специалистов в оценке преподавателей ВУЗа / В. П. Тарантей // Качество высшего педагогического образования: проблемы и пути повышения: Международная научно-практическая конференция г. Минск 15 апреля 2004 г. — Минск: БГУ, 2004. — 317 с.

УДК 37.018.46:7-051

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИСКУССТВО» (ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И МИРОВАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА)

Пеник О. Г., Кулапина С. С.
БГПУ, Минск

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы качественной подготовки учителей искусства на образовательных программах повышения квалификации.

Summary: This article discusses the problem of qualitative preparation of art teachers who improve their qualification at the courses.

Ключевые слова: учитель, повышение квалификации, искусство.

Key words: teacher, teacher training, art.

В связи с введением в учебные планы средних школ Республики Беларусь учебного предмета «Искусство» (Отечественная и мировая художественная культура) возникла потребность в дополнительном образовании учителей, которым было предложено преподавать данный предмет в текущем 2015—2016 учебном году. Осмысление проблем, вставших перед ними, привело к написанию данной статьи. Поскольку не все педагоги имеют соответствующее культурологическое образование, многие из них являются филологами, музыкантами, историками, художниками, то они, испытывают недостаток знаний в определенных областях искусства и, главное, недостаток умений создать целостную картину мира по изучаемой учащимися теме программы, обращаясь к выразительным средствам разных видов искусства. На наш взгляд, для решения данной проблемы должно быть организовано повышение квалификации учителей, которые помогут быстро и эффективно получить недостающие знания, умения, навыки, а также определить стратегию и тактику самообразования учителя в образовательной области «Искусство». Опыт работы в средней школе, общение с коллегами, анализ результатов посещения образовательных программ повышения квалификации свидетельствуют о постоянном интересе учителей к новым формам получения знаний, умений, навыков в сфере преподавания, экспериментальным направлениям обучения, позволяющим приобрести необходи-

мые профессиональные компетенции в сжатые сроки. Наиболее эффективными нам представляются не лекционные формы работы со слушателями, а активное участие обучаемых в процессе общения с преподавателем, знакомство с опытом коллег и представление собственных удачных наработок. Возможность увидеть разные способы раскрытия одной и той же темы значительно расширяет методический кругозор учителя, даёт толчок для использования новых методов обучения, переосмысления своих методических подходов к организации процесса обучения, позволяет находить эффективные методические приёмы.

Проведение мониторинга среди учителей, ведущих учебный предмет «Искусство», позволит очертить круг проблем, связанный с преподаванием данного предмета, определить содержание необходимых курсов, а затем предложить их в качестве дополнительного образования. Программа занятий должна быть разработана таким образом, чтобы она эффективно отвечала профессиональным запросам желающих учиться.

Мы полагаем, что можно выделить две группы образовательных программ, которые могут быть востребованы учителями: первая группа — это программы, прохождение которых позволит возместить пробелы в знаниях обучающихся по определённым видам искусства (изобразительное искусство, музыка и литература). Возможно, следует организовать повышение квалификации по программам, посвящённые киноискусству, фотографии, театру, искусству танца. Обязательным, на наш взгляд, в содержании изучаемого материала на данных курсах должен стать искусствоведческий анализ произведений, предложенных для рассмотрения с учащимися программой учебного предмета «Искусство» (отечественная и мировая художественная культура). Особую значимость сегодня приобретает своевременное знакомство учителей с явлениями современного искусства, и это при отборе содержания лекционного материала нельзя никоим образом упускать.

Вторая группа предполагает образовательные программы, где будут рассматриваться методические аспекты организации урока искусства. Здесь нам видится обязательным организация обучения на основе вариативного подхода в рассмотрении методики изложения учителем содержания учебного материала. Эффективным, на наш взгляд, будет разработка и представление фрагментов урока по определённой теме несколькими слушателями с последующим анализом достоинств предложенных вариантов. Имеет смысл организовать обучение таким образом, чтобы по окончании его учитель имел определённый материальный методический багаж, созданный всей группой во время прохождения повышения квалификации (варианты планов уроков, тестовых заданий, мультимедийные презентации, занимательные задания, записи мастер-классов и т. д.). Результатом повышения квалификации может стать разработка учебно-методического комплекса, посвящённого одной из тем программы. Вероятно, что интересные результаты даст организация работы слушателей в парах, созданных по принципу дополнения: музыкант и художник, историк и литератор и т. д. — с целью создания методического продукта, имеющего разные творческие оттенки.

По окончании образовательной программы повышения квалификации возможно издание материалов, раскрывающих суть и результаты творческого методического проекта, над которым работала конкретная группа слушателей, в специальных ме-

методических изданиях, что, несомненно, будет способствовать популяризации методического опыта учителей искусства и повышению качества преподавания данного учебного предмета, а значит, содействовать развитию личности учащегося, что и позволит принимать наиболее верные решения в любой быстроменяющейся ситуации современного мира с точки зрения человека нравственного, культурного.

Следует признать, что для развития системы образования страны сегодня нужны не только новые идеи, но и новые кадры. Требуется анализ проблемного поля и существующего педагогического опыта, не только белорусского, но и мирового. Для этого необходимо организовывать международные методические семинары, мастер-классы, стажировки, в которых будут принимать участие учителя. Общение учителей с коллегами из других стран, несомненно, выведет преподавание предмета «Искусство» на качественно новый уровень. Здесь встаёт проблема владения иностранными языками нашими учителями. Современный учитель должен владеть английским языком. Это насущная потребность и требование сегодняшнего дня. Мы полагаем, что система дополнительного образования взрослых должна на всех уровнях способствовать изучению учителями английского языка, который прочно занял место языка международного общения. В рамках повышения квалификации должно существовать обязательное задание с представлением приобретённого опыта на английском языке. Изучение языка должно быть основанием для профессионального роста учителя.

Мы полагаем, что обозначенные выше подходы приведут к раскрытию творческого педагогического потенциала учителя и, самое главное, будут способствовать формированию свободно, креативно мыслящего человека, выходящего из стен школы, личности, умеющей ценить и создавать прекрасное в любой сфере деятельности.

Список использованных источников

1. Баразна, М. Р. З вопыту развіцця сучаснага мастацтва Беларусі / М. Р. Баразна // Актуальныя праблемы мастацтва: гісторыя, тэорыя, метадэка: матэр. III міжнар. нав.-практ. канф., г. Мінск, 10—11 красавіка 2014. — Мінск: БДПУ, 2014. — с. 3-7.
2. Ушакова, В. М. Педагогический аспект социального заказа общества на современные знания в системе профессионального художественного образования / В. М. Ушакова // Изобразительное, декоративно-прикладное искусство и дизайн в системе художественного образования: матер. VII межд. науч.-практ. конф., г. Витебск, 24 ноября 2010. — Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2010. — С. 19—24.

**ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ
С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

Перуанский Г. А.

БГПУ, Минск

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема становления мотивации достижения у детей с нарушениями зрения. Выделяются этапы становления, специфические факторы и особенности мотивации достижения у детей с нарушениями зрения.

Summary: In this article was considered the problem of formation of achievement motivation of children with visual impairments. Also, in the article was identified stages of formation, specific factors and features of achievement motivation of children with visual impairments.

Ключевые слова: мотивация достижения, нарушения зрения, особенности.

Key words: achievement motivation, visual impairment, features.

Отсутствие зрения или тяжелые хронические нарушения его ведущих функций вносят существенные изменения в жизнь человека, затрудняя его взаимодействие с окружающим миром, снижая его активность. Активность человека определяется как биологическими, так и социальными факторами. В процессе онтогенетического развития человека первоначальная активность реализуется в ряде безусловных рефлексов (пищевого и других, лежащих в основе органических потребностей) и ориентировочно-поисковой деятельности. Последняя имеет в своей основе безусловные рефлексы.

Снижение активности у лиц с глубокими нарушениями зрения отчетливо показано в ряде тифлопсихологических и тифлопедагогических исследований. Наиболее заметно снижение активности проявляется в раннем и дошкольном возрасте. Прежде всего, снижение активности отражается в ориентировочно-поисковой деятельности.

Существование такой зависимости подтверждается наблюдениями за слепорожденными. Наличие частых отрицательных подкреплений рефлекса «Что это такое?» (ушибы, травмы) уже при первых проявлениях поисково-ориентировочной деятельности у незрячих детей ведёт к редуцированности, ослабленности, заторможенности ориентировочных реакций.

Основным источником активности являются потребности. Выпадение или редуцирование зрительных функций отрицательно влияет на формирование потребностей, таким образом, приводя к недоразвитию и искажению мотивационно-потребностной сферы личности, нарушает соотношение потребностей материальных и духовных. Спонтанное развитие потребностей ведёт к доминированию и даже гипертрофии у детей с глубокими зрительными нарушениями потребностей органических, как наиболее легко удовлетворимых [1, с. 99].

Дериватом потребностей являются мотивы. Одним из важнейших мотивов, обуславливающих успешную деятельность и успешную социализацию, является мотив достижения успеха и избегания неудачи, который, в содержательно психологиче-

ском плане, является своего рода интерпретационным «ключом» понимания природы уровня притязаний, стремления к повышению самооценки, тактико-стратегическому подходу конкретных индивидов при выстраивании ими способов принятия ответственных решений и регуляции деятельности активности.

Подавляющее большинство как теоретических, так и экспериментальных работ, посвящённых проблематике мотивации достижения, однозначно показывают, что именно на ранних стадиях онтогенеза (примерно от трёх до тринадцати лет) формируются основные алгоритмы решения задач по достижению успеха и избеганию неудачи.

В три года у ребёнка появляется стремление к самостоятельным действиям. Стремление к самостоятельности у детей с нарушениями зрения наталкивается на объективные и неосознаваемые ими трудности её осуществления в различных формах деятельности, особенно связанных с контролем за движениями, совместными действиями с другими детьми и взрослыми. В этот период ребёнок начинает часто сталкиваться с фрустрирующими ситуациями, когда возникает противоречие между желанием быть самостоятельным и невозможностью его реализации из-за отсутствия средств самостоятельной деятельности. Ребёнок стремится показать и управлять своими отношениями с окружающими людьми. Появляется желание проявить самостоятельность даже там, где он не может справиться с желаемой деятельностью. У него появляются капризы, протесты и уход от решения трудной для него задачи.

Важную роль в становлении неадекватной мотивации достижения играет неумение родителей оказать своевременную помощь; часто свойственная для семей, где растёт ребенок с глубокими нарушениями зрения, гиперопека, боязнь допустить ребёнка к самостоятельной деятельности, оказание постоянной мелочной помощи из-за возможного травмирования и т. д. Такая позиция родителей приводит к появлению у ребенка негативизма, упрямства, строптивости, своеволия. Отсутствие внимания родителей усугубляет трудности становления самостоятельности и инициативы (без которых ориентация личности на достижение успеха просто немыслима), решения противоречия между потребностью в активной деятельности и её удовлетворением.

К старшему дошкольному и младшему школьному возрасту у ребёнка уже появляется осознание своих ограниченных возможностей по сравнению со сверстниками и взрослыми. И если к этому времени псевдокомпенсаторные стереотипы, нацеленные на избегание взаимодействия с окружающим, закрепляются неадекватными стратегиями семейного воспитания (диктат, гиперопека, попустительство), то у ребенка может формироваться чувство неполноценности и, как следствие, чувство собственной некомпетентности, порождающие инфантилизм и доминантную установку на избегание неудач.

Развитое чувство инициативы в сочетании с уверенностью в собственной компетентности представляет собой суть процесса становления мотивации достижения. Таким образом, из вышесказанного мы видим, что процесс этот страдает уже на начальном этапе. И уже на начальном этапе становления личности ребенка с глубокими нарушениями зрения существуют серьёзные предпосылки для формирования неадекватной мотивации достижения.

При смене ведущего вида деятельности, связанного с переходом ребёнка из дошкольного учреждения в начальную школу, начинается следующий этап в процессе становления мотивации достижения. Становление учебной деятельности представляет собой длительный процесс, в течение которого происходит адаптация детей к новым условиям работы, к более высоким требованиям, предполагающим развитие произвольности, теоретического абстрактного мышления, обеспечивающих детям успешное решение учебных задач. В процессе адаптации у детей возникают различные чувства, способствующие формированию мотивации достижения успеха или избегания неудачи: удовлетворение своей деятельностью или огорчение, чувство комфорта при наличии знакомых элементов в учебной ситуации или страх перед неизвестными предметами и людьми, чувство общности или изоляции при контактах с соучениками и учителем, чувство полной компетентности при решении предъявляемых задач или некомпетентности, появление и укрепление надежды и уверенности в своих силах преодолеть трудности или пассивное отношение к неудачам, ссылки на зрительный дефект. Относительно мотивации достижения, этот период характеризуется выработкой у ребёнка отношения к своим способностям и возможностям. Если в дошкольном возрасте знания о своих особенностях зрения ещё не вызвали глубоких отрицательных эмоций, то конец младшего школьного возраста и переход к среднему связан с кризисом самооценки [2, с. 40]. И уже в среднем школьном возрасте психологические проблемы детей с глубокими нарушениями зрения связаны с таким психологическим качеством, как тип каузальной атрибуции. В исследовании Г. Поучаускене изучались типы каузальной атрибуции и степень адаптации слабовидящих в их реальной деятельности: ориентация в пространстве, мобильность, самообслуживание, общение. Было обнаружено, что средний и низкий уровни адаптации связаны с внешним типом каузальной атрибуции, а высший уровень адаптации — с внешним вариативным и внутренним (вариативным и стабильным) типами каузальной атрибуции. Внутренняя каузальная атрибуция характеризуется как отношение субъекта к успехам и неудачам своей деятельности; локализация препятствий для успешного осуществления деятельности происходит внутри самой личности, а не вовне, в независимых от неё обстоятельствах. Г. Поучаускене показывает, что именно каузальная атрибуция соответствует определённым структурам «образа Я» (в частности, переживанию своего дефекта) и связано с таким личностным образованием, как уровень притязания (который в данном случае либо неадекватно завышен, либо неадекватно занижен) [3, с. 38—48].

Ценностные ориентации слабовидящих школьников старших классов исследовались О. С. Забабуриной. Результаты анализа полученных материалов показали, что при достаточной сформированности ценностей-смыслов, очень диффузной и мало структурированной оказалась иерархия ценностей-средств, что свидетельствует о том, что наличие общих жизненных приоритетов ещё не привело их к уяснению и выбору средств и способов их достижения. То есть у детей проявилось формальное знание о своих намерениях и неуверенность в возможности их осуществления. Здесь можно усмотреть влияние знания о своём дефекте, мешающем оценить возможность избрания интересной для них области деятельности. При этом в системе ценностей наблюдалось чередование ценностей самоутверждения и межличностного общения, а ценность самореализации практически не выражена, что ещё

раз подчеркивает неуверенность детей в своем будущем из-за трудностей, связанных с наличием у них нарушений зрения [4, с. 10—11].

В структуре мотивации достижения выделяют три компонента, взаимодействие которых определяет выработку доминантной установки либо на достижение успеха, либо на избегание неудач: 1. Мотив достижения. 2. Вероятность достижения (с учётом своих способностей и необходимых затрат). 3. Личностная ценность достижения.

Мотив достижения дифференцирует людей по их стремлению к успеху. Люди с высоким показателем мотива достижения стремятся достичь высоких результатов (успехов) в деятельности. Тогда как индивиды с низким показателем мотива достижения безразличны к успехам, их не интересуют высокие результаты, и они ничего не делают для их достижения.

Мотив достижения существенно влияет на активность в определенной ситуации или сфере деятельности. Однако не только он, но и другие факторы (сложность задания, ценность успеха, вероятность, т. е. шансы достижения успеха) влияют на стремление к успеху в определённый момент времени (в конкретной ситуации или сфере деятельности).

Может оказаться, что у субъекта с сильным мотивом достижения в определённой ситуации мотивация достижения будет невысока, поскольку эта деятельность не имеет для него ценности. А человек с высоким показателем мотива достижения в некоторой конкретной ситуации, возможно, не будет стремиться достичь успеха, поскольку задание будет слишком сложным и шансы (вероятность) достижения успеха — незначительными. Тогда как индивид с низким мотивом достижения при определенных обстоятельствах (посильность задания, большие шансы достичь успеха, привлекательность деятельности) будет демонстрировать высокий уровень мотивации достижения.

Таким образом, мотивация достижения определяется как устойчивыми атрибутами личности (мотивом достижения), так и ситуативными факторами (шансы на успех, ценность деятельности, сложность задания).

Процесс становления мотивации достижения происходит поэтапно, и мы можем его разделить условно на три периода: ранний и дошкольный возраст (когда формируются предпосылки и сам мотив достижения), младший и средний школьный возраст (когда формируется самооценка относительно своих возможностей), средний школьный возраст и начало старшего школьного возраста (когда формируются ценностные ориентиры личности) [5, с. 232].

Ранее были рассмотрены все три этапа, выявлены те специфические факторы, которые влияют на становление каждого из компонентов мотивации достижения у детей с нарушениями зрения. В заключение ещё раз перечислим основные факторы каждого этапа: 1. Факторы раннего и дошкольного этапа — отрицательные подкрепления поисково-ориентировочной деятельности, частые фрустрирующие ситуации, искажение, недоразвитие и задержка формирования мотивационно-потребностной сферы личности, неадекватные стратегии семейного воспитания. 2. Факторы этапа младшего и среднего школьного возраста — осознание своих ограниченных возможностей, кризис самооценки, связанный с негативными эмоциональными состояниями, возникающими вследствие переживания своего дефекта, формирования неадекватной каузальной атрибуции. 3. Факторы этапа среднего и начала стар-

шего школьного возраста — диффузность иерархии ценностей-средств, формальное знание о своих намерениях и неуверенность в возможности их осуществления, низкая ценность самореализации, изживенческие настроения.

Список использованных источников

1. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих. Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. Г. Литвак // СПб. — 2006. — 336 с.
2. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. — М.: «Полиграфсервис». — 2000. — 250 с.
3. Поучаускене, Г. Каузальная атрибуция: её диагностика в процессе элементарной реабилитации / Г. Поучаускене // Реабилитационная тифлопсихология. Вильнюс: ДООС. — 1988. — С. 38—48.
4. Забабурина, О. С. Психологические особенности профессионального самоопределения старшеклассников с нарушением зрения / О. С. Забабурина // Автореф. кан. дисс. — М. — 1998. — С. 10—11.
5. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. — М.: Смысл. — 2015. — 336с.

УДК 378+316.276

КОУЧИНГОВЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Пирютко О. Н.
БГПУ, Минск

Аннотация: Коучинг в процессе повышения квалификации педагогов позволяют решить несколько важных задач: во-первых, превращает учителей из пассивных слушателей в активных «поисковиков решений», во-вторых, на практике знакомит педагогов с актуальной технологией обучения, алгоритм которой они могут использовать в своей повседневной педагогической практике.

Summary: Coaching in the process of teachers' professional development allow to solve some important problems: first, transforms teachers from passive listeners to active "search engines solutions", and secondly, in practice acquaints teachers with current educational technology, algorithm which they can use in their daily teaching practice.

Ключевые слова: коучинг, компетенции, образование взрослых.

Key words: coaching, competencies, adult education.

Необходимость применения новых технологий при организации обучения взрослых обусловлена запросами, исходящими как от обучающихся, так и от общества, требующего новых компетенций педагога. Получение дополнительного педагогического образования связано с их самообразовательной деятельностью. Когнитивный компонент этой деятельности формирует когнитивные компетенции — системное мышление; умение отыскивать, обрабатывать, интерпретировать и представлять информацию; критическое мышление; развитые навыки планирования; умение анализировать проблемы; способность и желание обучаться. Ожидаемые

результаты обучения слушателей связаны с их потребностями: улучшения качества жизни, ментального и эмоционального состояния; возможностями перехода с одного уровня профессиональной компетентности на другой, более устойчивый уровень; обеспечение процесса развития, в первую очередь, через приобретение навыков новой учебно-познавательной и профессиональной деятельности.

При изучении слушателями дисциплин специальности «Методика преподавания математики» и «Элементарная математика и ПРЗ» возникают трудности двоякого характера: многие учителя имеют собственный методический опыт, который слабо коррелирует с современными достижениями методической науки. Требуются новые технологии для включения слушателей в систему перестройки уже имеющихся, достаточно устойчивых связей; недостаточные теоретические и практические навыки применения математических знаний к решению задач школьного курса математики на различных уровнях обучения, в частности на повышенном и профильном уровнях.

Чтобы максимизировать потенциал и устранить препятствия по достижению целей саморазвития слушателей эффективными являются коучинговые технологии. Коучинг — это профессиональная помощь человеку в определении и достижении его личных целей. Укажем некоторые из компонентов коучинговых технологий: 1) обратная связь в начале и в конце занятия повышает уровень осознанности и степень вовлечённости в изучаемый предмет. Она осуществляется с помощью диагностических самостоятельных работ, проводимых на каждом занятии: входная показывает уровень знаний и индивидуальных потребностей; итоговая позволяет не только проверить знания, но осуществить точечную коррекцию и когнитивную самооценку; 2) практическая направленность занятий позволяет творчески реализовываться и учиться самостоятельно подбирать способ решения проблем методики обучения различных разделов школьного курса математики. Это направление реализуется в виде моделирования ситуации урока, его фрагмента на лабораторных и практических занятиях; 3) индивидуальность и способность каждого проявляется, если преподаватель не занимает оценочную позицию, не даёт советов или готовых решений, не переносит свой опыт, а привлекает обучающихся к оценке собственного отработанного опыта, сравнению с новыми эффективными методиками, технологиями, апробируемыми непосредственно на аудиторных и вне аудиторных занятиях; 4) партнерские отношения, коммуникативное сотрудничество, построение доверительных отношений в группе. 5) поддержание эмоционального состояния, основанного на регулярной оценке успехов в листе самооценивания.

Таблица 1 — Лист оценивания знаний

Знаю и умею применять:	Слушатель	Преподаватель
Определение МПМ как науки	Оценивается баллом	
Задачи МПМ	Оценивается указанием уровня усвоения	
Психолого-физиологические закономерности формирования знаний	Оценивается баллом	
Методические закономерности формирования знаний	Оценивается баллом	
Цели обучения математике в школе	Оценивается баллом	

6) сохраняется и точно реализуется принцип поэтапного развития. Следует фиксировать продвижение по ступеням каждого слушателя так, чтобы формируемые знания в процессе обучения находились бы в «зоне ближайшего развития»; 7) сбор всей необходимой информации для решения заключительного индивидуального задания (проекта) производится обучающимися самостоятельно. Задача преподавателя в контексте указанного подхода заключается не только в том, чтобы ставить контрольные вопросы и оценивать результаты работы, но и формировать у обучающихся способность к самооценке, самоконтролю путём вовлечения его в открытое обсуждение «своего» и «чужого» выступления, какого-либо вида учебной работы.

Укажем результаты некоторых творческих исследований слушателей, прошедших путь преодоления препятствий в процессе формирования профессиональных компетенций.

Самостоятельно разработанные методические указания по изучению сложной темы стереометрии «Построение сечений многогранников»:

Часть I.

1. Конструктивные задачи на построение можно и следует решать уже на первых уроках стереометрии после прохождения аксиом стереометрии и следствий из них.

2. В качестве материала для задач следует использовать наиболее известные учащимся геометрические тела: куб, треугольные и четырехугольные призмы и пирамиды.

3. Задача может состоять из нахождения точки пересечения данной прямой с данной плоскостью или из нахождения линии пересечения двух данных плоскостей, из построения сечения многогранника данной плоскостью. При этом вначале данные точки надо брать на рёбрах, а прямые — на гранях данного многогранника. Затем задания могут усложняться.

Часть II.

Чтобы вывести изучение темы «Тригонометрия» из разряда сложных, предлагаются следующие структурные компоненты процесса формирования знаний:

1) предлагаются когнитивные схемы для формирования понятий противолежащий и прилежащий катет, их применение при определении синуса и косинуса угла;

2) приводится обобщение понятий тригонометрических функций для углов с помощью предметно-практического способа кодирования информации;

3) доказываемся важность формирования устойчивых знаний о графиках тригонометрических функций через интеграцию этих знаний в разделы физики.

Технологии коучинга могут быть использованы не только как стиль преподавания, но и как способ взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. Такой подход позволяет по-новому взглянуть на суть самого процесса и открывает новые возможности для развития ценностно-эмоционального отношения преподавателей к саморазвитию.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ
АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ**

Поздеева Т. В.
БГПУ, Минск

Аннотация: В статье рассматриваются возможности использования активных методов обучения в формировании профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в системе дополнительного образования взрослых.

Summary: The article discusses the possibility of using active learning methods in the formation of professional competence of teachers of preschool education in additional education system of adults.

Ключевые слова: компетентность, активные методы обучения, педагог, дошкольное образование, дополнительное образование взрослых.

Key words: competence, active learning methods, teacher, early childhood education, additional education of adults.

На современном этапе актуальной стала проблема обеспечения учреждений дошкольного образования профессионально компетентными педагогическими кадрами, способными к реализации компетентного подхода в системе дошкольного образования.

Анализ литературных источников позволил констатировать недостаточную степень разработанности многих содержательных и процессуальных характеристик компетенций и компетентности педагога дошкольного образования, механизмов формирования компетенций как основы становления компетентности личности, организации обучения студентов и переподготовки специалистов в педагогическом учреждении высшего образования, способных формировать начальные компетенции у детей дошкольного возраста. Профессиональная деятельность педагога дошкольного образования имеет свои специфические особенности. Многие исследователи проблем дошкольного образования детей подчеркивают, что успешное развитие ребёнка, его личностная активность и социальная состоятельность зависит от грамотного, целенаправленного руководства со стороны взрослого. Поэтому специфика профессионально-педагогической деятельности педагога дошкольного образования заключается в том, что инвариантные требования и характеристики обогащаются специфическими особенностями профессиональной деятельности: возрастные особенности детей дошкольного возраста, особенности организации деятельности, особенности взаимодействия между детьми и педагогами учреждения дошкольного образования. Дошкольное образование является первой ступенью системы непрерывного образования человека. Основным результатом деятельности учреждения дошкольного образования на современном этапе становится не система знаний, а набор ключевых компетенций. Профессиональная компетентность педагога учреждения дошкольного образования представляет собой интегральную характеристику, включающую профессиональные знания в области психолого-педагогических наук, методик дошкольного образования, профессиональные умения,

практический опыт, социально-личностный компонент, а также способность выполнять различные профессиональные функции.

В настоящее время идёт разработка содержания учебной программы дошкольного образования (2015 г.) в контексте компетентностного подхода.

Это определяется необходимостью развития и воспитания активной, уверенной в себе личности, умеющей применять полученные знания, умения, навыки, опыт для решения в разных видах деятельности доступных возрасту ребёнка сложностей и проблем, чему и способствуют положения компетентностного подхода. Разработчиками программы определены уровни компетенций: ключевые — относящиеся к общему (метапредметному) содержанию дошкольного образования; предметные — имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках образовательных областей учебной программы дошкольного образования, личностные. Метапредметные компетенции представляют собой наиболее обобщенную по отношению к содержанию образования группу компетенций, в которых отражается социальный опыт, обязательный к усвоению воспитанниками. Предметные компетенции связаны с конкретным содержанием образовательной области и определяются, исходя из задач, решаемых в рамках данной образовательной области. Личностные компетенции включают умение устанавливать контакты со сверстниками и взрослыми, понимать высказывания, умение выражать свои эмоции и т. д. Компетентностный подход ориентирует на получение в процессе освоения содержания учебной программы дошкольного образования личностных, метапредметных и предметных результатов [1].

Особо актуальной становится проблема обеспечения учреждений дошкольного образования профессионально компетентными педагогическими кадрами, способными к реализации компетентностного подхода в системе дошкольного образования. В концепции государственной программы развития дошкольного образования в Республике Беларусь на 2015—2020 годы отмечается необходимость разработки и внедрения современных образовательных технологий, в том числе ИКТ, электронных средств обучения; совершенствование содержания, организационных форм, методов и образовательных технологий дошкольного образования; организационное и научно-методическое обеспечение получения дошкольного образования в условиях семьи. Поэтому перед профессиональным образованием стоит важная задача сформировать у будущих педагогов дошкольного образования личностно и профессионально значимые компетентности, определяющие их профессиональную готовность к работе с детьми дошкольного возраста.

На наш взгляд, значительную роль в формировании профессиональной компетентности специалистов дошкольного образования играют активные методы обучения. Они позволяют формировать знания, которые необходимы в личностном и профессиональном плане. Активные методы обучения способствуют становлению профессиональных умений и приобретению опыта собственной профессиональной деятельности, способности отмечать изменения, происходящие в личностном развитии, потребности в самосовершенствовании и саморазвитии.

В процессе работы со слушателями дополнительного образования по специальности «Дошкольное образование» также целесообразно использовать активные методы обучения, так как они помогают им овладевать необходимыми познава-

тельными умениями и навыками, и формируется академический компонент профессиональной компетентности. Так, на занятиях по дошкольной педагогике широко используется работа в группах. Слушатели имеют возможность общаться, взаимодействовать, рефлексировать по профессиональным вопросам. При изучении темы «Дошкольное образование: основные подходы, принципы организации» используются разнообразные задания: разработать систему контрольных вопросов для проверки глубины и прочности знаний педагогов по нормативному документу «Образовательные стандарты. Дошкольное образование»; составить и прорекламировать модель «Качество дошкольного образования»; подготовить микровыступление и представить проект «Детский сад будущего»; составить схему «Система дошкольного образования Республики Беларусь»; подготовиться к проведению деловой игры «Пресс-конференция представителей зарубежных стран о состоянии дошкольного образования».

Выполнение представленных заданий даёт возможность закрепить знание содержания документов «Кодекс Республики Беларусь об образовании», «Образовательные стандарты. Дошкольное образование», «Положение об учреждении дошкольного образования», уметь раскрыть структурную характеристику системы дошкольного образования Республики Беларусь, определить основные проблемы и перспективы развития дошкольного образования в Беларуси. Слушатели проявляют самостоятельность, творчество в процессе подготовки, активно обсуждают высказанные предположения. Это способствует умению применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач, овладению системным и сравнительным анализом, использованию навыков публичной речи, ведения дискуссии. Интерес также представляют индивидуальный практикум как система упражнений, направленных на отработку различных умений и навыков и закрепление практических знаний; метод «мозговой атаки» — способ коллективного продуцирования новых идей для решения проблемы, не поддающейся решению традиционными способами.

В процессе ролевых, деловых игр, кейс-стади приобретаются оперативные знания. Так, при использовании ролевых игр в процессе изучения «Дошкольной педагогики» в большей степени активизируется эмоционально-личностная сфера. Разыгрываемые ситуации могут быть отнесены к довольно значительному кругу явлений, с которыми сталкиваются педагоги и которые требуют от них быстроты принятия решения. Это в большей степени касается человеческих взаимоотношений [3, с. 69]. При использовании метода кейс-стади, при рассматривании профессиональных ситуаций необходимо привлекать специальные знания, которые приходят с овладением определенными профессиональными знаниями. Слушатели обмениваются мнениями, могут общаться на уровне личностно присвоенных ценностей-знаний, эмоционально приобщаться к профессиональному опыту.

Значительную роль в профессиональной деятельности педагогов учреждения дошкольного образования играют социально-личностные компетенции. В процессе изучения учебной дисциплины «Дошкольная педагогика» акцентируется внимание на формировании способности к межличностным коммуникациям, к участию в обмене информацией и знаниями с воспитанниками и коллегами, родителями детей дошкольного возраста, к осуществлению рефлексии по отношению к себе и другим.

Вырабатываемые социально-личностные компетенции, педагогам помогут сформировать социальные компетенции у воспитанников учреждения дошкольного образования в результате изучения учебной программы, такие как, овладение правилами поведения в группе, в общественных местах в соответствии с нормами поведения; умение гармонично взаимодействовать со сверстниками и взрослыми; умение высказывать собственное суждение, принимать мнение других людей.

Эти компетенции у слушателей формируются благодаря таким активным методам обучения как деловые игры, организационно-деятельностные игры, методы «Аллитерация имени», «Имя и жест», «Поменяемся местами», «Заверши фразу», «Комплимент», которые направлены на создание благоприятной атмосферы, установление коммуникации, оперативное включение в деятельность [2, с. 46—48].

На наш взгляд, использование активных методов обучения в работе со слушателями способствует формированию осознанной оценки профессиональной значимости предметов педагогического цикла и на этой основе усвоению теоретических и практических знаний, умений и навыков, формированию профессиональной компетентности, созданию творческой атмосферы комплексного поиска и сотрудничества.

Список использованных источников

1. Ходонович, Л. С. Актуальные составляющие разработки содержания учебной программы дошкольного образования / Л. С. Ходонович // Развитие системы дошкольного образования: инвестиции в будущее: Материалы Междунар. форума, г. Минск, 15—16 окт. 2015 г./ Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол: Т. В. Поздеева [и др.] — Минск: БГПУ, 2015. — С. 362—366.
2. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения педагогике. — Минск: Вышэйшая школа, 2004. — 176 с.
3. Недосека, О. Н. О некоторых психологических проблемах педагогов-практиков // Детский сад от А до Я. — 2009. — № 6. — С. 69—71.

УДК 37.015.3

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ «ЧЕЛОВЕК-ЧЕЛОВЕК»

Полещук Ю. А.
БГПУ, Минск

Аннотация: В статье рассматриваются теоретические аспекты профессиональной направленности и профессионально важных качеств личности, описываются результаты эмпирического исследования, приводятся пути развития этих феноменов у работающих специалистов.

Summary: In article theoretical aspects of a professional orientation and professionally important qualities of the personality are considered, results of empirical research are described, ways of development of these phenomena in the working experts are given.

Ключевые слова: профессиональная направленность, профессионально-важные качества личности.

Key words: professional orientation, professionally important qualities of personality.

Современная конкуренция на рынке труда определяет значимость для профессиональной школы проблемы формирования определенных личностно-профессиональных качеств субъектов профессиональной деятельности, позволяющих достичь не только высоких производственных показателей, но и способствующих формированию заинтересованности специалистов в профессиональном росте и саморазвитии. Становится актуальным развитие профессиональной направленности личности.

В трудах российских и белорусских психологов профессиональная направленность личности рассматривается как важнейшее условие профессионального самоопределения, как критерий овладения профессией и закрепления в ней, как основа профессиональной адаптации и профессиональной деятельности личности.

Профессиональная направленность выступает как относительно устойчивое образование личности, входящее в структуру общей направленности и выражает собой систему потребностей и преобладающих мотивов, ценностных ориентаций и воплощается в профессиональных целях, установках и активности учащихся по их достижению [1].

В современной психологии профессиональную направленность рассматривают как динамический многоступенчатый процесс. При этом выделяют этапы, стадии, периоды её развития. Формирование и развитие профессиональной направленности осуществляется в процессе: 1) первичного профессионального самоопределения; 2) профессионального обучения (начальной профессионализации); 3) профессиональной деятельности.

В зависимости от этапа профессионального пути человека, профессиональная направленность рассматривается по-разному: при исследовании профессиональной направленности школьников, осуществляющих подготовку к выбору профессии, профессиональная направленность изучается как характеристика психологической готовности к выбору профессиональной деятельности; при изучении профессиональной направленности на стадии обучения в училище, колледже, вузе она рассматривается как устремление овладеть профессией, как характеристика психологической готовности к профессиональной деятельности; при исследовании профессиональной направленности в трудовой деятельности специалиста она определяется как психологическая детерминанта результативности этой деятельности.

Поскольку у работающих специалистов выбор сферы профессиональной деятельности уже осуществлён, необходимо закрепление личности в профессии, формирование внутренней мотивации профессиональной деятельности, развитие профессионально важных качеств.

Профессионально важные качества представляют собой всю совокупность психологических качеств личности, а также целый ряд физических, антропометрических, физиологических характеристик человека, которые определяют успешность обучения и реальной деятельности [2]. Они также определяют продуктивность (производительность, качество, результативность и др.) деятельности. Значение данных качеств в успешности освоения и реализации профессиональной деятельности определяется тем, что в них проявляются все основные характеристики структуры личности, определяющие психологические особенности системы деятельно-

сти: мотивационно-потребностные, когнитивные, психомоторные, эмоционально-волевые и другие.

Среди качеств, обеспечивающих успешность выполнения профессиональной деятельности педагогов, выделяют: склонность к работе с детьми, умение заинтересовать своим замыслом, повести за собой, высокую степень личностной ответственности, самоконтроль и уравновешенность, терпимость, безоценочное отношение к людям, интерес и уважение к другому человеку, стремление к самопознанию и саморазвитию, оригинальность, находчивость, разносторонность, тактичность, целеустремленность, артистизм, требовательность к себе и другим, наблюдательность [3].

Также определяются способности: преподавательские, организаторские, вербальные, коммуникативные. Хорошее развитие памяти, высокий уровень распределения внимания, психическая и эмоциональная уравновешенность, способность к сопереживанию [3].

При рассмотрении личностных свойств специалиста по отношению к профессиональной деятельности, Б. Б. Косов предлагает включить в личностную модель для педагогической деятельности следующие качества, характеризующие эффективного педагога: хорошую словесно-логическую память; интерес к личности и индивидуальным особенностям людей, понимание их желаний и интересов; оптимальную общительность; высокую ответственность (внутреннюю честность, совесть); интерес к обобщениям [4].

Перечень профессионально значимых качеств личности педагога (по Е. И. Рогову) включает: внешнюю привлекательность, высокую нравственность, высокий интеллект, доброту, наблюдательность, общую культуру, общительность, организованность, пластичность поведения, профессиональную компетентность, сильную волю, стремление к творчеству, требовательность, эмоциональность, энергичность [5]. В данном перечне качества приведены в алфавитном порядке.

На основании 15 профессионально значимых качеств личности и их связи с задачами профессиональной деятельности автор выделяет четыре типа педагогов — коммуникатор, организатор, предметник и интеллигент. Эти данные составляют основу авторской диагностической методики «Оценка профессионального направленности личности учителя» [5].

Изучение профессионально важных качеств в контексте профессиональной направленности проводилось на базе учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» среди 30 слушателей переподготовки по специальности «Педагогическая деятельность специалистов».

Поскольку респонденты являются представителями профессиональной сферы «человек-человек» и работают педагогами в учреждениях образования, для диагностики была выбрана методика Е. И. Рогова «Оценка профессионального направленности личности учителя». Эта методика включает пять шкал — общительность, организованность, направленность на предмет, интеллигентность, мотивация одобрения. Соответственно, можно выделить типы педагогов — коммуникатор, организатор, предметник и интеллигент.

В нашей выборке у слушателей достаточно ровно представлены «чистые» типы. Преобладающий тип профессиональной направленности — «интеллигент», он

выражен у 31% респондентов. Для данных педагогов ведущими профессионально важными качествами выступают: высокий интеллект, общая культура, высокая нравственность.

На втором месте у педагогов — тип «коммуникатор» (25%). В структуре личности этого типа выражены такие профессионально значимые качества, как общительность, доброта, внешняя привлекательность, эмоциональность, наблюдательность, пластичность поведения.

Тип «организатор» выражен у 24% испытуемых. Его основу составляют требовательность, организованность, сильная воля, энергичность.

Направленность личности педагога на предмет, характерная для типа «предметник» (у 20% испытуемых) характеризуется проявлением профессиональной компетентности, высокого интеллекта, стремления к творчеству.

Таким образом, различные типы профессиональной направленности в исследуемой выборке представлены достаточно равномерно.

Для оптимального закрепления личности в педагогической профессии необходима целенаправленная работа по развитию профессионально важных качеств и профессиональной направленности. Для слушателей переподготовки и повышения квалификации она заключается в диагностике личностного и интеллектуального развития, профессиональных способностей, помощи в нахождении профессионального поля для самореализации, поддержке в самореализации в новой сфере профессиональной деятельности, в осуществлении профилактики профессионального «выгорания» [6].

Поскольку в процессе самопознания уже происходит саморазвитие, первым этапом развития профессионально важных качеств выступает процесс соотношения требований профессии и имеющихся качеств личности слушателя. С этой целью рекомендуется в процессе психологического сопровождения обучения профессии знакомить слушателей с профессиональными требованиями по следующему алгоритму: сначала изучить тарифно-квалификационную характеристику той должности, на которой собирается работать специалист, затем ознакомить с перечнем личностных качеств и предложить соотнести собственные личностные качества и требования профессии. Перечень личностных качеств подготовлен психологами Республиканского института профессионального образования и применяется при разработке профессионально-квалификационных характеристик [7]. Оптимальное соответствие личностных качеств и требований профессии обуславливает профессиональную пригодность человека и является основой успешной профессиональной деятельности.

Дальнейшую работу по коррекции профессионально важных качеств следует проводить через оказание профконсультационной помощи, которую осуществляет педагог-психолог психологической службы учреждения образования [6].

Сформированные профессионально важные качества позволяют работающему специалисту уверенно ориентироваться в многоплановом рынке труда, быть мобильным и конкурентоспособным, ориентироваться на построение карьеры и профессиональное совершенствование.

Список использованных источников:

1. Полещук Ю. А. Профессиональная направленность личности: теория и практика: пособие / Ю. А. Полещук. — Минск: БГПУ, 2006. — 92 с.
2. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. — М.: ПЕР СЭ, 2001. — 511 с.
3. Профессиограмма «Учитель» // Романова, Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. — СПб.: Питер, 2003. — С. 384—388.
4. Косов, Б. Б. Личность: теория, диагностика и развитие / Б. Б. Косов. — М.: Академический проект, 2000. — 240 с.
5. Рогов, Е. И. Учитель как объект психологического исследования / Е. И. Рогов. — М.: Владос, 1998. — 494 с.
6. Полещук, Ю. А. Психологическое обеспечение развития профессионально важных качеств слушателей переподготовки / Ю. А. Полещук // Непрерывное профессиональное обучение кадров образования: опыт, поиски, проблемы: педагогические чтения (Минск, 24 ноября 2011 г.) / ГУО «Акад. последиплом. Образования». — Минск: АПО, 2011. — С. 184—188.
7. Основы проектирования профессионально-квалификационных характеристик / Под ред. М.В. Ильина. — Мн.: РИПО, 2000. — 116 с.

УДК 37.012.46:159.955

РАЗВИТИЕ СИСТЕМНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Путик А. А., Путик В. С.
БГПУ, Минск

Аннотация: в статье проанализирована структура и выделены основные компоненты системно-логического мышления, представлены потенциальные возможности ТРИЗ-технологии в развитии профессиональных компетенций слушателей в ходе преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла.

Summary: the article analyses the structure and points out the main components of systematic-logical thinking, stresses potential opportunities TSDDT-technologies in the development of professional students' competences during the teaching process of the social-humanitarian cycle.

Ключевые слова: компетенции, мышление, ТРИЗ.

Key words: competences, thinking, TSDDT-technologies.

Решение социальных и экономических проблем современной действительности определяется готовностью личности жить и работать в новых социально-экономических условиях и способностью к осуществлению непрерывного образования. Сложившаяся практика образования не в полной мере обеспечивает формирование всесторонне развитой, социально-адаптированной личности и характеризуется ослаблением внутренней мотивации, невостребованностью творческого потенциала, гиперболизацией формальных ценностей образования. Наблюдается несоответствие

достижимых результатов обучения ожиданиям современного общества, которое с каждым днем все более приобретает характер информационного. Стремительно растущее количество информации требует владения способами её переработки. Поэтому главным должно быть не только и не столько вооружение слушателей суммой знаний, но и обучение их самостоятельному ориентированию в потоке информации, что возможно при условии формирования развитого системно-логического мышления.

Оптимальными при проведении учебных занятий по учебным дисциплинам социально-гуманитарного цикла являются методы технологии эвристического обучения А. В. Хуторского; технологии критического мышления, технологии ТРИЗ Г. С. Альтшуллера. Применение элементов данных технологий позволяет учитывать и использовать психофизиологические особенности слушателей и реализовывать системно-деятельностный подход взамен малоэффективного вербального способа передачи знаний.

Проблемный характер данных технологий обеспечивает возможность участия обучаемых в процессе освоения новых знаний, формирование познавательных интересов и творческого мышления, высокую степень мотивации. Фактической основой этого является моделирование процесса за счёт создания проблемной ситуации и управления поиском решения проблемы. При этом осознание, принятие и разрешение этих проблемных ситуаций происходит при оптимальной самостоятельности слушателей под общим направляющим руководством педагога в ходе совместного взаимодействия. Проблемная ситуация представляет собой интеллектуальное затруднение обучаемого, возникающее в случае, когда он не знает, как объяснить возникшее явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом, что побуждает искать новый способ объяснения или способ действия. Проблемная ситуация обуславливает начало мышления в процессе постановки и решения проблем.

Проблемные ситуации обычно классифицируются по различным критериям: по направленности на поиск новых знаний или способов действия, на выявление возможности применения известных знаний и способов в новых условиях; по уровню проблемности в зависимости от того, насколько остро выражены противоречия; по дисциплинам и предметам, в которых допустимо применение тех или иных проблемных ситуаций и так далее.

В современной теории проблемного обучения выделяются следующие дидактические способы создания проблемных ситуаций, которые могут быть основой создания вариативной программы проблемного обучения:

1. Побуждение слушателей к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними.
2. Использование ситуаций, возникающих при выполнении слушателями учебных задач и проблемных ситуаций, которые возникают на практике в процессе их обычной жизнедеятельности.
3. Поиск новых путей практического применения слушателями того ли иного изучаемого явления, факта, элемента знаний, навыка или умения.
4. Побуждение слушателей к анализу фактов и явлений действительности, порождающих противоречия между субъектным опытом и научным мировоззрением.

5. Выдвижение предположений (гипотез), формулировка выводов и их опытная проверка.

6. Побуждение слушателей к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, теорий, порождающих проблемные ситуации.

7. Побуждение слушателей к предварительному обобщению новых фактов на основе имеющихся знаний, что способствует иллюстрации недостаточности последних для объяснения всех особенностей обобщаемых фактов.

8. Ознакомление слушателей с фактами, приведшими в истории науки к постановке научных проблем.

9. Организация межпредметных связей с целью расширить диапазон возможных проблемных ситуаций.

10. Варьирование, переформулировка задач и вопросов.

Постановка педагогом проблемных ситуаций ставит своей целью активизацию усилий слушателей по разрешению соответствующего противоречия. Продуктивную познавательную деятельность слушателей в условиях проблемной ситуации можно свести к следующим основным этапам: возникновение (постановка) проблемной ситуации; осознание сущности затруднения (противоречия) и постановка проблемы (формулировка проблемной задачи); поиск способа решения проблемной задачи путём итерации догадок, гипотез и т. п. с попыткой соответствующего обоснования; доказательство гипотезы; проверка правильности решения проблемной задачи.

Анализ структуры системно-логического мышления позволяет выделить его основные компоненты: содержательный (знание), операционный (способы деятельности) и мотивационный (побудители к действию). Опыт преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла позволяет сделать вывод о больших потенциальных возможностях ТРИЗ-технологии в формировании компонентов системно-логического мышления.

ТРИЗ-технология ставит целью формирование сильного мышления и воспитание творческой личности, подготовленной к решению сложных проблем в различных областях деятельности. Её характерной особенностью является использование мирового опыта, накопленного в области методов решения изобретательских задач. Под методами решения изобретательских задач подразумеваются приёмы и алгоритмы, разработанные в рамках ТРИЗ, а также такие зарубежные методы, как мозговой штурм, синектика, морфологический анализ и т. д.

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) — это наука об эффективном и сильном мышлении. ТРИЗ принято называть прикладной диалектикой и общей теорией творчества. Главное отличие мышления в рамках ТРИЗ от других видов мышления — сознательное управление процессом познания, это мышление по алгоритмам, законам и правилам. Обучение умению управлять своим разумом позволит научить управлять своей жизнью. ТРИЗ позволяет развивать креативность слушателей как способность познавать и умение находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта. ТРИЗ предлагает несколько психолого-педагогических обоснований механизмов творческой деятельности:

1. Поиск неизвестного с помощью ассоциативного механизма (установление взаимосвязей между явлениями на основе наличия у них сходных или различных признаков).

2. Поиск неизвестного с помощью механизма «анализ через синтез» (выявление свойств объекта через установление его взаимосвязей с другими объектами).

3. Механизм творческой рефлексии (осознание и понимание процесса творческого изменения для дальнейшего улучшения деятельности).

4. Поиск неизвестного на основе взаимодействия интуитивного и логического начал.

5. Позитивное переконструирование своего опыта с помощью приёмов дидактической эвристики (переформулирование требований задачи, рассмотрение крайних случаев, блокирование составляющих, аналогия).

Ведущим понятием ТРИЗ является противоречие. Основатель теории решения изобретательских задач Г. С. Альтшуллер выделил 40 типов принципов устранения противоречий в ходе решения творческих задач и предлагает два пути их разрешения: компромисс, примирение противоположных требований, предъявляемых к определенной конструкции; выдвижение качественно новой идеи или принципиально новой конструкции.

Приемы ТРИЗ позволяют реализовывать основные принципы современной дидактики (адаптивности, минимума информации и максимума развития на её основе, психологической комфортности) на всех этапах лекционных и семинарских занятий: ориентировочно-мотивационном, операционно-познавательном, контрольно-коррекционном и рефлексивном. Например, для актуализации опорных знаний и субъектного опыта слушателей всегда успешны приёмы «предварительного действия», «проскок», «обрати вред в пользу», «вынесение». Организовать освоение новых знаний помогают приёмы «переизобретения» законов, «посредник», «копирование», универсальными являются творческие задачи открытого типа.

ТРИЗ — молодая, стремительно развивающаяся наука с большими потенциальными возможностями развития системно-логического мышления и неотъемлемая часть общечеловеческой культуры. Применение ТРИЗ учит анализировать, видеть проблему, искать красивые, нестандартные способы разрешения противоречий. Введение элементов ТРИЗ в преподавание дисциплин социально-гуманитарного цикла определяет развитие сильного мышления и стратегию активизации творческой личности. Обучение слушателей умению выбирать, применять и выявлять эффективность приемов ТРИЗ является необходимым условием формирования профессиональных и социально-личностных компетенций.

В условиях современной системы образования проблема развития системно-логического мышления учащихся приобретает особую актуальность. Именно системно-логическое мышление как личностное качество обучаемых наиболее ярко проявляется в обнаружении и преодолении противоречий, возникающих затруднений. В этих условиях активизации учебной деятельности создаёт возможность решать проблему первичности формирования способностей к творчеству и вторичности знаний, которые опять же нужны для развития творческих качеств личности.

Это позволяет реализовать социальный заказ общества на творческую личность выпускника вуза, обладающего системно-логическим мышлением, способного ос-

ваивать, преобразовывать и создавать новые способы организации своей учебной деятельности и генерировать новые идеи. Развитие системно-логического мышления слушателей в процессе применения теории решения изобретательских задач, будучи одной из важных проблем образования, направленной на реализацию идей личностно-ориентированной педагогики, представляется актуальной и значимой в современных социально-экономических условиях и позволяет формировать компетенции, способствующие принятию нестандартных решений и адаптации в условиях существующего рынка интеллектуального труда.

Список использованных источников

1. Альтшуллер, Г. С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. — Петрозаводск: Скандинавия, 2003.
2. Баттерворт, Дж. Принципы психологии развития / Дж. Баттерворт, М. Харрис. — М: Когито — Центр, 2000.
3. Гин, А. А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность. Пособие для учителей. — Гомель: ИПП «Сож», 1999.
4. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. — М.: НИИ школьных технологий, 2006.
5. Тамберг, Ю. Г. Развитие интеллекта ребенка / Ю. Г. Тамберг. — Екатеринбург: У — Фактория, 2004.

УДК 37.018.46:[37.016:30]

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Путик В. С.
БГПУ, Минск

Аннотация: В статье представлены группы компетенций, формируемых в процессе освоения гуманитарных и социально-экономических дисциплин, описаны условия и технология реализации компетентностного подхода в системе непрерывного образования слушателей.

Summary: The article shows competence groups formed in the development of classical and social-economical science, conditions and technologies of realization of the competence approach in the system of continuous students' education.

Ключевые слова: компетенции, компетентность, технологии.

Key words: competences, competence, technology.

Современные подходы к обучению как комплекс парадигматических структур и механизмов в познании определяют стратегию организации образовательного процесса. Преподавание социально-гуманитарных дисциплин строится на основе компетентностного, личностно-ориентированного, деятельностного, ценностного, культурологического, регионального подходов.

Компетенции как знания и опыт, необходимые для решения теоретических и практических задач, и компетентность как выраженная способность применять

знания и опыт для решения профессиональных, социальных и личностных проблем, являются базовыми понятиями современной высшей школы. В системе непрерывного образования выделяют следующие виды компетенций слушателей: ключевые (базовые, универсальные) — отражают эффективность интеллектуальной деятельности личности по управлению знаниями, которая определяется навыками, востребованными в рамках любой профессии: добывать знания, создавать, перерабатывать и использовать их; общепрофессиональные (общепредметные) — связаны с несколькими предметными областями или видами профессиональной деятельности, которыми нужно владеть в рамках своей профессии; специальные (предметные) — владение собственно профессиональной деятельностью; экстремальные — профессиональная компетентность, которая проявляется во внезапно усложнившихся условиях: быстрая реакция, гибкость мышления, готовность к риску, оптимизм, способность самомотивироваться.

Ключевые компетенции предполагают дифференциацию на следующие группы:

1. Информационные (способность к поиску, хранению, обработке и представлению информации).

2. Социальные (способность к социальному взаимодействию, обеспечивают ценностно-смысловую направленность личности, формирование психолого-педагогической грамотности и культуры).

3. Коммуникативные (культура речевого поведения, языковая грамотность, способность к продуктивному общению и сотрудничеству).

4. Кооперативные (готовность к сотрудничеству с другими людьми, умение самостоятельно выявлять проблему в ситуации избыточной информации, формулировать цель, конкретизировать её в задачах, находить альтернативные пути и средства решения задач, предвидеть возможность появления других проблем, доводить решение проблемы до конца, публично представлять результаты, оценивать степень решённости проблемы).

5. Академические (образовательные) (способность и готовность к самостоятельной познавательной работе, постоянному самообразованию и самосовершенствованию, профессиональному росту, научно-исследовательской деятельности).

6. Проблемные (готовность к решению проблем и проблемных ситуаций в учебных и реальных условиях, умение решать профессиональные задачи в ситуации неопределённости, осваивать и разрабатывать инновации в сфере профессии).

Реализация компетентного подхода в ходе преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин предполагает: использование общеобразовательного материала личностно-значимого характера, ориентированного на реализацию субъектного опыта слушателей, применение оптимальных форм, методов и средств обучения; создание на учебных занятиях атмосферы заинтересованности каждого слушателя, доброжелательности, включения в познавательную деятельность, выполнение заданий, имеющих личностный смысл; применение дидактических материалов, позволяющих каждому слушателю выбрать оптимальную форму деятельности; поощрение стремления каждого слушателя находить собственные способы решения задач и проблем; создание ситуаций общения, позволяющих каждому проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в выборе методов, форм работы и возможность реализации индивидуальной образовательной

траектории; усиление практико-ориентированной, прикладной направленности образовательного процесса; определение результатов образования как признаков готовности слушателя применять компетенции для решения разнообразных задач.

Главным условием реализации компетентностного подхода в ходе подготовки слушателей являются компетенции самих преподавателей, а именно: знание сущности компетентностного, междисциплинарного, кластерного подходов; умение конструировать контекстное, междисциплинарное содержание обучения; умение разрабатывать и внедрять компетентностно-ориентированные задачи; умение использовать проблемно-исследовательские, активные, коллективные методы и формы обучения; знание перечня компетенций выпускника-педагога вуза, и умение соотносить получаемые учебные результаты с этапами формирования компетенций; умение разрабатывать диагностический инструментарий для диагностики учебных результатов и компетенций.

Востребованность системно-деятельностного подхода взамен малоэффективного вербального способа передачи знаний, необходимость более глубокого учета и использования психофизиологических особенностей слушателей становится возможным при использовании преподавателем потенциальных возможностей современных педагогических технологий.

Педагогическую технологию нельзя отождествлять с применением жёстких алгоритмов, все действия в ней носят вариативный характер. Многомерная педагогическая реальность современного образовательного пространства позволяет каждому педагогу осуществить свободный выбор и самоопределиться в становлении собственной педагогической позиции.

Основными этапами любой педагогической технологии являются образовательное целеполагание, конструирование системы занятий, рефлексия. Наука о целеполагании доказывает необходимость начального этапа любой деятельности с постановки целей. Целеполагание проходит через весь образовательный процесс и выполняет следующие функции: мотивировка деятельности слушателей; структурная стабилизация учебного процесса; диагностика результатов обучения.

Организация целеполагания включает деятельность преподавателя, деятельность слушателей и их совместную деятельность. Диагностика целей слушателей проводится путём устного собеседования, письменного анкетирования, тестирования, наблюдения, экспертных советов. Возможны следующие группы целей слушателей: личные, предметные, креативные, когнитивные, оргдеятельностные. После анализа полученных от слушателей целей преподаватель получает полную картину их предпочтений, с учётом которых формулирует приоритетные цели обучения, на основе которых конструируется технологическая карта занятий.

Технология конструирования системы занятий при изучении социально-гуманитарных дисциплин начинается с выбора технологической структуры занятий. В современной дидактике выделяют последовательную, блочную, ситуативную структуры, а также групповую работу и индивидуальные программы. Последовательная структура предполагает изучение вопросов темы последовательно в соответствии с порядком, предложенным учебной программой. Творчески переработанный преподавателем материал усваивается слушателями постепенно, шаг за шагом. Такая структура оптимальна для развития творческих и интеллектуальных способ-

ностей слушателей. В блочной структуре материал темы рассматривается как единый логический блок и подробно прорабатывается на последующих отдельных занятиях. Ситуативная структура занятий опирается на технологические этапы создания и развития образовательной ситуации: на первых занятиях происходит обеспечение мотивации деятельности, постановка проблемы; затем организуется индивидуальное или коллективное её решение, демонстрация и обсуждение полученных результатов; далее изучаются культурно-исторические аналоги, формулируются результаты, проводится рефлексия и оценка индивидуальной и коллективной деятельности.

Выбор общей структуры занятий продолжается конструированием технологической карты с базами данных, включающими цель и задачи, критерии оценки их достижения, формы, методы, способы, приёмы обучения, информационные и технологические средства обучения.

Рефлексия как этап образовательного процесса предполагает анализ содержания знаний и исследование уже осуществленной деятельности слушателей с целью фиксации её результатов и повышения её эффективности в дальнейшем.

Целостный и последовательный процесс построения деятельности преподавателя и слушателей, гарантирующий достижение необходимого результата и имеющий вероятностный прогнозируемый характер, возможен только при условии перехода образования на технологический уровень на основе компетентного подхода. Реализация компетентного подхода с помощью дидактического инструментария современных педагогических технологий позволит обеспечить достижение слушателями базовых образовательных стандартов одновременно с творческим освоением действительности.

Список использованных источников

1. Жук, О. Л. Педагогика. Практикум на основе компетентного подхода: учеб. пособие / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко; под общ. ред. О. Л. Жука. — Минск: Респ. ин-т высш. школы, 2007. — 191 с.
2. Жук, О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентный подход / О. Л. Жук. — Минск: Респ. ин-т высш. школы, 2009. — 336 с.
3. Жук, О. Л. Междисциплинарная интеграция на основе принципов устойчивого развития как условие повышения качества профессиональной подготовки студентов / О. Л. Жук // Весн. Белар. дзярж. Ун-та. Сер.4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка. — 2014. — №3. — С.64–70.
4. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. — М.: НИИ школьных технологий, 2006.
5. Хуторской, А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2001.

Аннотация: В статье раскрыты этапы управления инновациями в условиях инклюзивного образования, перечислены проблемы, с которыми сталкивается администрация учреждения образования при внедрении инклюзии, предложены направления работы по устранению негативных явлений в управлении инновационным развитием.

Summary: The article reveals the stages of innovation management in the conditions of inclusive education, lists the challenges facing the administration of educational institutions in the implementation of inclusion, proposed directions of work on elimination of negative phenomena in the management of innovative development.

Ключевые слова: инклюзивное образование, управление инновациями.

Key words: inclusive education, innovation management.

В настоящее время в Республике Беларусь сложилось единое образовательное пространство, и интеграция стала ведущим направлением при обучении и воспитании детей с особенностями психофизического развития (ОПФР). Однако интеграция — это разновидность специального образования, она не затрагивает организационную структуру, учебную программу, стратегии обучения и приобретения знаний, что приводит к тому, что дети с ОПФР оказываются в изоляции не в специальных школах, а обычных. В мировой практике признанным инструментом социализации детей с ограничениями жизнедеятельности является инклюзия.

Следует отметить, что отношение к инклюзивному образованию со стороны как учителей-практиков, так и учёных в нашей стране по-прежнему остаётся неоднозначным. Противники инклюзии убеждены в том, что обучать детей с ОПФР необходимо отдельно от здоровых, например, дома или в специальных классах и школах, создавая для них специальные условия, особую медицинскую и образовательную среду. Что касается сторонников инклюзии, то они уверены в том, что при создании надлежащих материально-технических, организационных, методических и медицинских условий, при наличии квалифицированных педагогических кадров дети с ОПФР способны успешно обучаться в обычных школах.

Развитие инклюзивного образования в Республике Беларусь — это не создание новой системы, а качественное и планомерное изменение системы образования в целом. Инклюзия, с одной стороны, позволяет осуществлять обучение и воспитание детей с разными стартовыми возможностями на различных ступенях образовательной вертикали, с другой стороны, оказывает мощное влияние на развитие самого образовательного процесса, изменяя методы, приёмы, формы обучения, отношения между его участниками. Мы разделяем мнение Хуторского А. В., что сегодня инклюзия является «точкой сборки» инновационных процессов в образовании, которыми необходимо управлять.

При этом управление педагогическими инновациями в инклюзивном образовании необходимо рассматривать как совокупное управление следующими взаимосвязанными процессами: выполнением предписаний и рекомендаций вышестоящих органов управления образованием; внедрением в педагогическую практику новых достижений педагогической науки и смежных наук; освоением передового педагогического опыта; изучением и обобщением педагогического опыта внутри школы; изучением образовательных потребностей учащихся, пожеланий родителей и социального окружения; выдвижением инновационных идей, разработкой, экспертизой и внедрением инноваций внутри школы; повышением инновационного потенциала школы как способности участников образования к осуществлению инновационной деятельности.

Первоочередная задача инклюзивного учреждения образования — это разработка программы инновационной деятельности, направленной на создание, освоение, закрепление и распространение педагогических инноваций. Этапы управления инновациями в учреждении образования: планирование инновации, подготовка педагогического коллектива и среды школы к инновациям, внедрение инновации, закрепление результатов инноваций, оценка результатов внедрения инноваций.

На этапе планирования необходимо выполнить следующие действия: определить основную цель и содержание инновации, составить план действий, проанализировать движущие и сдерживающие силы в отношении инновации, разработать стратегию и проанализировать проблемы и риски, которые могут быть вызваны инновацией, определить критерии, по которым будет осуществляться контроль и оценка результатов внедрения инноваций, определить необходимые ресурсы.

Например, «анализ закономерностей силового поля» на этапе планирования позволит более эффективно управлять происходящими изменениями. На процесс внедрения изменений оказывают влияние два вида сил: силы, побуждающие к изменениям, и силы, эти изменения ограничивающие. Пример сил, побуждающих к изменениям в случае внедрения инклюзивного образования, — желание родителей обучать своего ребенка с ОПФР совместно со сверстниками без особенностей. В качестве примера сил, ограничивающих изменения, можем назвать неготовность педагогов заниматься с детьми с ОПФР. Соответственно, выделяют две стратегии по работе с этими силами: увеличивать побуждающие силы или уменьшать ограничивающие. Увеличение побуждающих сил приводит к нарастанию напряжения и увеличению противодействия со стороны оппонентов. Уменьшение ограничивающих сил, их нейтрализация, позволит свободно развиваться побуждающим силам. Если обе силы действуют одинаково, изменения не происходят. Знание и анализ действия этих сил необходимо учитывать при разработке плана внедрения инклюзии. Включать мероприятия по уменьшению сил, ограничивающих изменения, и создавать условия для роста сил, побуждающих к изменениям.

На подготовительном этапе следует изучить готовность педагогического коллектива к внедрению инноваций, предусмотреть время для снятия психологического напряжения в организации, выбрать методы подготовки и информирования сотрудников, а при необходимости провести корректировку плана.

Нами было проведено исследование готовности 162 учителей 10 минских школ к тому, что в обычном классе будет обучаться ребенок с ОПФР. Около 82% респон-

дентов отметили необходимость проведения обучающих семинаров, повышение квалификации, переподготовки для учителей, работающих в инклюзивных классах. На вопрос «Какую именно информацию по вопросам инклюзивного образования Вы хотели бы получить в первую очередь?» наиболее часто встречались следующие ответы: «как вести себя в случае агрессии ребенка с ОПФР»; «как сделать так, что бы с ребенком с ОПФР общались и играли одноклассники»; «почему увеличивается количество детей с нарушениями в развитии», «какие чаще всего встречаются нарушения в развитии в Беларуси»; «какие наиболее эффективные методики и технологии работы в инклюзивных классах»; «как организовать образовательную среду инклюзивного класса»; «как оценивать детей с ОПФР, обучающихся в инклюзивных классах»; «как работать с детьми с аутичными нарушениями в условиях инклюзии»; «каким категориям детей необходим педагог-ассистент». На основании этих ответов можно сделать следующий вывод: профессиональный опыт педагогов школы даёт им определённые знания и навыки работы с детьми с ОПФР. Но они чувствуют потребность в повышении квалификации по вопросам методики преподавания предметов в условиях инклюзии, организации образовательной среды для детей с ОПФР, формирования детского коллектива инклюзивного класса.

На этапе внедрения инноваций следует иметь резервы времени и ресурсов на случай неожиданных затруднений; быть готовым изменить стратегию; регулярно информировать сотрудников о результатах инновационной деятельности.

На этапе закрепления инноваций необходимо рассмотреть вопросы последующего обучения сотрудников (для работы в новых условиях), осуществлять планы (по использованию результатов инновации) с учётом актуальной ситуации.

На этапе оценки результатов инновационной деятельности следует проводить более глубокие исследования; организовать и поддерживать обратную связь с всеми субъектами образовательного процесса, на кого влияют изменения; информировать коллектив и заинтересованных лиц о результатах внедрения инновации.

Администрация образовательного учреждения, в котором активно ведётся работа по внедрению инноваций, может столкнуться с несколькими проблемами: изменением политики финансирования системы образования; нежеланием некоторых сотрудников участвовать в данном проекте; консерватизмом опытных учителей, не желающих менять устоявшийся порядок работы; отсутствием у сотрудников необходимой подготовки и квалификации для работы в условиях инклюзии; низкой инновационной культурой учителей.

Для устранения негативных явлений в управлении можно предложить использовать следующие действия: привлекать внебюджетные средства (спонсоры, благотворители, платные образовательные услуги); расходовать внебюджетные средства на усовершенствование материально-технической базы учреждения образования, обновление существующего и приобретение нового оборудования, наглядных и учебных пособий, мебели, создание без барьерной среды; повышать инновационную культуру учителей; повышать мотивацию сотрудников; сообщать коллективу цель и задачи нововведения, способы реализации; правильно организовывать и подготавливать любое нововведение.

Предложенные способы устранения негативных явлений в управлении инновационным развитием позволят сделать управление инновационным развитием образовательного учреждения более эффективным.

УДК 376.353

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Розанова О. Н.

Республиканский центр для детей
дошкольного возраста с нарушением слуха, Минск

Аннотация: В статье раскрывается понятие профессиональной компетентности учителя-дефектолога и описываются основные направления и тенденции развития образования в условиях современного общества.

Summary: In article the concept of professional competence of the teacher-speech pathologist reveals and the main directions and tendencies of a development of education are described.

Ключевые слова: профессиональная компетентность; кохлеарная имплантация; инклюзивное образование.

Key words: professional competence; cochlear implantation; inclusive education.

Согласно Кодексу об образовании, развитие системы образования в Республике Беларусь осуществляется на основе программы социально-экономического развития Республики Беларусь [Раздел IV, глава 11].

Стратегическое направление экономического и социального развития нашей страны требует новых высококвалифицированных субъектов профессиональной деятельности во всех сферах, отличающихся тем, что они являются носителями новейших знаний и технологий. Со сменой требований к субъекту деятельности меняются требования к процессу его профессионализации, что вызывает необходимость проектирования профессиональной и образовательной среды и соответствующего концептуального, теоретического и технологического обеспечения данного процесса.

Образование лиц с особенностями психофизического развития является одной из наиболее динамично развивающихся подсистем в системе образования. Это связано с развитием инклюзивного образования, увеличением числа классов и групп интегрированного воспитания и обучения, совершенствованием ранней комплексной помощи, внедрением в систему специального образования инновационных технологий. В связи с этим актуальность повышения профессиональной компетентности учителя-дефектолога системы специального образования в современном обществе значительно увеличивается.

Понятие «компетентность» как совокупность прямых и косвенных профессиональных и жизненно важных характеристик субъекта как профессионала в широком смысле слова в научный обиход было введено с 1980-х г. [1; 5].

В отечественной и зарубежной литературе наряду с термином «компетентность» начали употребляться смежные с ним понятия: «профессионализм», «квали-

фикация», «профессиональное качество», компетенция». Термин «профессионализм» понимается как особое качество личности систематически, эффективно и надежно выполнять профессиональную деятельность в различных условиях [1; 5].

Понятие «профессиональная компетентность педагога» широко рассматривалось в отечественной психолого-педагогической литературе 90-х гг. XX в. Одни исследователи связывают профессиональную компетентность с понятием культуры (Е. В. Бондаревская, Е. В. Попова, А. И. Пискунов); другие — с уровнем профессионального образования (Б. С. Гершунский); определяют её как одно из субъективных свойств личности, обуславливающее эффективность профессиональной деятельности (Д. М. Гришин, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. И. Пискунов и др.); рассматривают компетентность как систему, включающую знания, умения и навыки, профессионально-значимые качества личности, обеспечивающие выполнение профессиональных обязанностей (Т. Г. Браже, Н. И. Запрудский) [5, с.11—13]. Несмотря на различия в подходах к определению сущности данного понятия, большинство исследователей рассматривают профессиональную компетентность педагога как системное явление и под этим термином понимают сложное интегративное личностное образование, обуславливающее возможность успешно осуществлять профессиональную деятельность.

Учитывая специфику профессиональной деятельности учителей-дефектологов, обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития требуют от специалистов высокого общественного и профессионального статуса, владения совокупностью необходимых знаний и умений по вопросам специального образования; применения новейших достижений науки и практики; способности осуществлять не только исследовательскую, но и практическую, диагностическую, консультативную и организационно-методическую работу, а также коррекционно-педагогическую и раннюю комплексную помощь лицам с особенностями психофизического развития [2].

Социальный заказ общества, направленный на социализацию и интеграцию в обучения и воспитании детей с особенностями психофизического развития, развитие инклюзивного образования в Республике Беларусь обращены к специальной педагогике, призванной исследовать новые аспекты профессиональной деятельности и компетентности учителей-дефектологов, а также всех работников специальных образовательных учреждений.

Так, в последние десятилетия в Республике Беларусь произошли существенные изменения в системе образования детей с нарушением слуха: развивается система раннего слухопротезирования и ранней помощи детям с нарушением слуха. На современном этапе достижений науки и применений новейших технологий в медицине одним из эффективных способов слухопротезирования и реабилитации детей, имеющих тяжёлые нарушения слуха, признана кохлеарная имплантация. В Республике Беларусь операции по кохлеарной имплантации осуществляются с 2000 года. Однако в последние годы отмечается тенденция к увеличению количества проведения кохлеарных имплантаций (по данным на 1 октября 2015 г., в Республике Беларусь проведено более 500 операции) и к уменьшению возраста пациентов с кохлеарным имплантом.

При этом эффективность слухоречевой реабилитации детей с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом, с одной стороны, обусловлена организационно-педагогическими условиями реализации образовательного процесса, т. е. совокупностью организационных, дидактических, технологических и проективных требований и правил, которые необходимо соблюдать.

С другой стороны, эффективность коррекционной работы определяется рядом факторов, среди которых одним из ведущих выступает профессиональная компетентность учителя-дефектолога, взаимодействие его с семьей ребенка с кохлеарным имплантом, которое в большой мере определяет степень включённости родителей в процесс послеоперационной слухоречевой реабилитации и направлено на субъектную согласованность в выработке единых целей, средств и методов обучения и развития [2, с.31].

В сурдопедагогике вопрос взаимодействия родителей детей с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом, и учителей дефектологов не получил должного теоретического и практического обоснования, что связано, в первую очередь, с тем, что проведение кохлеарной имплантации в Республике Беларусь является достаточно новой тенденцией в реабилитации лиц с нарушением слуха (впервые в Республике Беларусь кохлеарная имплантация была проведена в 2000 году).

В то же время результаты анкетирования, проведённого на базе Института повышения квалификации и переподготовки кадров БГПУ имени М. Танка показали, что значительная часть учителей-дефектологов испытывает трудности при организации работы с детьми после операции кохлеарной имплантации, к которым были отнесены: отсутствие программы обучения и воспитания детей с кохлеарными имплантами; отсутствие методических рекомендаций по содержанию, организации и планированию коррекционно-развивающей работы с детьми данной категории; недостаток практического опыта, а также недостаток методического обеспечения коррекционной помощи [4, с. 18—19].

В данных условиях ключевыми вопросами по повышению профессиональной компетентности учителей-дефектологов при организации коррекционно-педагогической работы с детьми с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом, являются: расширение системы повышения квалификации кадров в области оказания коррекционно-педагогической помощи детям с кохлеарными имплантами; взаимодействие родителей детей с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом и учителей-дефектологов (проведение консультаций, обучающих тренингов и семинаров, мастер-классов с предоставлением информации о содержании и приёмах работы с детьми с кохлеарными имплантами).

Развитие инклюзивных процессов в образовании обозначено как одна из задач в Государственной программе развития специального образования в Республике Беларусь на 2012—2016 годы. В данных условиях особое значение приобретает проблема формирования инклюзивной компетентности учителей-дефектологов как составляющей их профессиональной компетентности. И. Н. Хафизуллиной было введено определение инклюзивной компетентности педагога как «интегративного личностного образования, обуславливающего способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образо-

вательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создание условий для его развития и саморазвития» [5, с.26—27]. Инклюзивная компетентность будущих учителей включает совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационного, когнитивного, операционного и рефлексивного [5, с. 56—71].

Таким образом, тенденции, существующие на современном этапе развития образования в Республике Беларусь, связаны с потребностью в квалифицированных специалистах, обладающих высоким уровнем сформированности профессиональной компетентности, позволяющей искать новые пути решения вопросов воспитания и обучения детей с особенностями психофизического развития.

Список использованных источников:

1. Валицкая, А. П. Инклюзивное образование — образование для всех / А. П. Валицкая, В. А. Рабош // Социальная педагогика. — 2009. — № 1. — С. 18-22.
2. Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)» // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2004 г., № 87, 2/1034.
3. Королёва, И. В. Прогноз эффективности слухоречевой реабилитации после кохлеарной имплантации у детей младшего возраста / И. В. Королёва // Дефектология. — 2002. — № 4. — С. 28—40.
4. Феклистова, С. Н. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с кохлеарным имплантом в Республике Беларусь: состояние, проблемы, перспективы / С. Н. Феклистова // Специальная адукацыя. — 2010. — № 6. — С. 17—24.
5. Хафизуллина, И. Н. Формирование инклюзивной компетенции будущих учителей в процессе профессиональной подготовки [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / И. Н. Хафизуллина. — Астрахань, 2008. — 211 с.

УДК 78:37.01

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Романович Е. Е.
БГПУ, Минск

Аннотация: В статье рассматриваются фактографические, статусные, управленческие, внешние факторы, влияющие на эффективность дирижёрско-хоровой деятельности будущего учителя музыки. Автором выявлены содержательные характеристики факторов. На основании характеристик автор пришёл к выводу о том, что в процессе дирижёрско-хоровой деятельности необходимо учитывать данные факторы как регулятивы музыкально-исполнительского процесса.

Summary: The article deals with factual, status, management, external factors affecting the efficiency of conducting and choral activity of the future teacher of music. The author reveals substantial characteristics of factors. Based on the characteristics of the author came to the conclusion that in the course of choral

conducting activities necessary to consider how these factors regulatives musical performing process.

Ключевые слова: будущий учитель музыки, дирижёрско-хоровая деятельность, факторы.

Key words: future teacher of music, choir conductor activity factors.

В процессе дирижёрско-хоровой подготовки будущего учителя музыки необходимо учитывать развитие современного информационного общества, в котором любой специалист должен иметь возможность осуществлять свою профессиональную деятельность, рассматривая её как различные виды ролевого исполнительства (роль учителя музыки, роль руководителя различных типов и видов хорового коллектива и др.). В связи с этим рассмотрение факторов, влияющих на эффективность дирижёрско-хоровой деятельности будущего учителя музыки, является весьма важной и актуальной проблемой.

В научной литературе представлены факторы, влияющие на эффективность профессиональной деятельности в области музыкального исполнительства [1]. В частности, Ю. А. Цагарелли в музыкально-исполнительской деятельности выделяет внешние и внутренние человеческие факторы, влияющие на её эффективность. Рассматривая внешние факторы, автор разделяет их на подгруппы (подгруппа факторов внешней среды и подгруппа факторов социально-психологической среды). К подгруппе факторов внешней среды он относит качество и состояние музыкального инструмента; акустические, температурные и иные особенности концертного зала; наличие нот и необходимой в процессе подготовки литературы, записей и т. п. Подгруппу факторов социально-психологической среды характеризует аудитория слушателей, особенности группы (коллектива) музыкантов при совместном музицировании, преподаватель и особенности взаимоотношений с ним, общество в целом и ближайшее социальное окружение музыканта [1].

К внутренним факторам Ю. А. Цагарелли относит социальный и биологический. По его мнению, социальный фактор проявляется в виде отношений и мотивов музыканта-исполнителя, знаний и умений, эффекта развития профессионально-важных качеств. Биологический фактор в основном рассматривается как генотипический: врождённые особенности отдельных морфологических признаков (например, строение руки), врождённые физиологические особенности (жизненная ёмкость легких, максимальное потребление кислорода и т. д.), психофизиологические особенности (свойства нервной системы, функциональная асимметрия полушарий головного мозга), психические процессы, физические качества [1].

В отличие от рассмотренных выше факторов, влияющих на эффективность музыкально-исполнительской деятельности, нами выявлены факторы, непосредственно влияющие на эффективность дирижёрско-хоровой деятельности, которые необходимо учитывать в процессе подготовки будущего учителя музыки: фактографические, статусные, управленческие и внешние. Содержательное наполнение указанных факторов ориентировано на специфику хорового исполнительства. Данная специфика отражена в работах В. Живова. В отличие от других видов музыкального исполнительства автор выделяет следующие специфические особенности хорового исполнительства: человеческий фактор (воздействие человека на человека); синте-

тический характер (связь со словом); специфика инструмента (певческий голос); коллективный характер; наличие дирижёра [2, с. 20].

К *фактографическим* факторам относится тип, вид, количественный состав и направление хорового коллектива. Под типом хорового коллектива следует понимать его разновидность в связи с классификацией певческих голосов (однородный, женский, смешанный); вид хорового коллектива определяется количеством хоровых партий в хоровой партитуре; по количеству участников хоровые коллективы разделяют на малый, средний и большой составы; по исполнительскому стилю — на хоровые коллективы академического и народного направления.

Статусные факторы определяются качественной характеристикой хорового коллектива (социальный статус и исполнительский уровень хорового коллектива) и уровнем персонцентрической позиции хорового дирижёра, проявляющейся в направленности его дирижёрско-хоровой деятельности.

Управленческие факторы определяются *физическим состоянием* (возраст, физическое развитие; физическая подготовленность; развитие физических качеств — выносливость, сила, координационные способности; гибкость); *интеллектуальным развитием*, предполагающим рациональную мыслительную деятельность хорового дирижёра; психическим состоянием (разные виды интегрированного отражения воздействий на участников хорового коллектива) хорового дирижёра, влияющим на организацию дирижёрско-хоровой деятельности.

Внешние факторы окружающей среды определяются аудиторией слушателей, акустическими, температурными и другими особенностями репетиционного или концертного зала [3, 4].

Таким образом, можно утверждать, что выделенные нами факторы (фактографические, статусные, управленческие, внешние) могут оказывать существенное влияние на эффективность дирижёрско-хоровой деятельности будущих учителей музыки и способствовать пониманию и осознанию всей сложности данного вида музыкально-исполнительской деятельности, требующей знаний, умений, навыков, соответствующих позиционному (ролевому) статусу хорового дирижёра.

Список использованных источников

1. Пагарелли, Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособие / Ю. А. Пагарелли. — СПб.: Композитор, 2008. — 368 с.
2. Живов, В. Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. Л. Живов. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 272 с.
3. Романович, Е. Е. Персоноцентрическая позиция хорового дирижера как личностно-ориентированное взаимодействие с участниками хорового коллектива / Е. Е. Романович // Личностно-ориентированный подход как основа развития современного образовательного комплекса в условиях реализации ФГОС: Материалы XV Междунар. науч.-практ. конф. «Образование в XXI веке глазами детей и взрослых», 20 марта 2015 г.: Сборник статей / Отв. ред. С. В. Дзюбенко. — М.: ООО «Талан Групп», 2015. — С. 181—183.
4. Романович, Е. Е. Формирование ментальных установок будущего учителя музыки в процессе дирижёрско-хоровой подготовки / Социально-психологические проблемы ментальности / менталитета : сб. науч. ст. XI Междунар. науч.-практ.

конф. / под ред. Н. П. Сенченкова, И. В. Морозиковой, К. Е. Кузьминой; Смоленский государственный университет. — Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2014. — Вып. 11. — С. 202—205.

УДК 371:376-051

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

Русакович И. К.
БГПУ, Минск

Анотация: В статье отражён современный взгляд на проблему подготовки педагогов-дефектологов в рамках гуманистической психологии обучения. Приводятся результаты изучения ценностного отношения к профессиональной деятельности будущих учителей и практикующих преподавателей факультета специального образования БГПУ; моделируются перспективные направления совершенствования педагогической деятельности учителя-дефектолога.

Summary: This article reflects the modern approach to the problem of training teachers, speech pathologists within humanistic psychology training. The results of the study of the valuable relation to professional work of the future teachers and practicing teachers of the Faculty of Special Education Pedagogical University; modeled promising directions of improvement of pedagogical activity of the teacher-pathologists.

Ключевые слова: личность, профессионализм, культура, самореализация.

Key words: personality, professionalism, culture, self-realization.

Педагогическая деятельность является частью общего образования, культурного процесса развития общества в целом. С одной стороны, образование и культура едины, они определяют сущность человека и перспективы его личностного и профессионального развития. С другой, профессионализм и сама личность педагога в какой-то степени являются продуктом образования той культуры, в которую его вводит это образование. Основой культуры является уважение к человеку как творцу этой культуры, а также нравственные законы и принципы. Культура рождает духовность, без которой жизнь человека лишена смысла, как бы благополучна она ни была в материальном отношении (академик В. Г. Костомаров). Поэтому овладение вечными ценностями культуры является основой подготовки специалиста в любом высшем учебном заведении. Педагогическое образование — тоже часть общей культуры. Оно обогащает другие науки и культуру в целом присущими ей понятиями, ценностями и методами. Педагог должен сам стать носителем культуры (психологической, духовной и т. д.), чтобы её нести в образовательные учреждения [1].

Проблема развития системы педагогического образования находит отражение в исследованиях, посвящённых следующим разработкам: концептуальной модели подготовки учителя (В. О. Сластенин, И. И. Цыркун, К. В. Гавриловец и др.); концепции динамической, функциональной структуры личности (Б. Г. Ананьев, К. К. Платонов, А. Г. Ковалев); процесса формирования и развития Я-концепции

педагогов (В. Н. Козиев, М. Д. Митина); роли профессионально-нравственной позиции (О. И. Щербаков, С. Г. Вершловский); процесса формирования педагогической деятельности и педагогического мастерства (Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, В. В. Давыдов, А. К. Маркова и др.) [2].

В воспитательных целях образование — это формирование способности и готовности педагога со-страдать, со-чувствовать, со-действовать, со-радоваться, поступать велико-душно — как основа внутренней культуры человека. Психологическая необходимая её составляющая — это понимание сложности и ценности человека как такового, ценности его жизни, величия его мира. Считается, что любое обучение эффективно лишь в той мере, в которой ему удаётся пробудить в человеке человеческое, интерес к самопознанию, самоопределению, социальную ответственность, уважительное отношение к людям, способность вступить с ними в позитивные межличностные взаимодействия. По мнению И. В. Дубровиной, все современные принципы образования — гуманизация, демократизация, толерантность — основаны на психологических законах общения и межличностного взаимодействия, а отсутствие психологической грамотности и психологической культуры в нашем обществе тормозит полноценную реализацию этих принципов в жизни [1].

В этой связи одна из центральных задач совершенствования педагогической деятельности — привнесения туда психологической культуры, в контексте которой ребенок является целью, смыслом и основной ценностью (вне зависимости от возраста, уровня развития, социального статуса). Это предполагает, что учитель в решении всех задач обучения и воспитания руководствуется интересами ребенка как растущего человека и развивающейся личности. В свете трансформации современного образования по-новому пересматриваются приоритеты в подготовке и переподготовке специалистов по работе с детьми, имеющими особенности психофизического развития [2], [3].

В процессе деонтологической подготовки специальных педагогов актуальна постановка задач формирования у них ценностного отношения к профессиональной деятельности (Н. Н. Малофеев, И. А. Филатова и др.); прогностического моделирования личности дефектолога, характеризующейся адекватностью и динамичностью (Н. М. Назарова, А. И. Живина, Е. А. Бондарь и др.). Как показывает анализ специальной литературы, методологическую основу, концептуальный базис теории и практики специального образования составляют ведущие идеи «социальной модели» реабилитации, пропущенные через призму гуманистической психологии (С. Е. Гайдукевич, 2010). Современный дефектолог несёт гуманистические установки учителя-фасилитатора [5, с. 88]: ребенок (в том числе с особенностями психофизического развития) — целостная личность, способная функционировать в обществе; основная цель — обеспечить ребенку возможность эффективного социального функционирования и социальной самореализации; основной путь достижения цели — социальное включение ребенка; предмет особого внимания — ограничения жизнедеятельности ребёнка, затрудняющие процессы его интеграции и социального функционирования. Коррекционный педагог обеспечивает профилактику и преодоление ограничений жизнедеятельности ребенка не только через работу с ребенком, но и с окружающей средой [3].

На факультете специального образования (ФСО) БГПУ изучались профессиональные ценности современного учителя-дефектолога в свете гуманистических тенденций подготовки педагогических кадров (доклад на совете факультета С. Е. Гайдукевич, И. К. Русакович, 2012). Было проведено анкетирование, в котором приняли участие 124 студента II и III курса дневного отделения, а также 48 представителей профессорско-преподавательского состава факультета специального образования БГПУ. Преподаватели и студенты ранжировали профессионально-значимые и личностно-значимые качества современного учителя-дефектолога; определяли степень соответствия выпускников факультета этим качествам, моделировали требования к личности педагога-дефектолога; формулировали источники трансляции профессиональных ценностей и направления совершенствования педагогической и преподавательской деятельности. Осуществлялся сравнительный анализ позиций «негативные ожидания от выбранной профессии дефектолога», «привлекательность профессии дефектолога» и «значимость профессии учителя для разных поколений».

Полученные в ходе анкетирования результаты оценки компетентности специального педагога отражены в диаграмме, составленной из анализа ответов респондентов на вопрос «Каким Вы видите современного учителя-дефектолога? (перечислите в порядке значимости необходимые профессионально-значимые и личностно-значимые качества)»

По мнению известного российского психолога А. К. Марковой, компетентным считается такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность и общение, реализуется личность учителя, достигаются высокие результаты в обучении и воспитании школьников. При этом компетентность учителя определяется также соотношением его предметных и методических знаний и умений, с одной стороны, и профессиональных позиций, психологических качеств — с другой стороны [5]. Как видно из данных диаграммы, большинство перечисленных позиций — профессионализм, эмпатия, способность к сотрудничеству и др. оцениваются в структуре профессионально-значимых и личностно-значимых качеств учителя-дефектолога и практикующими преподавателями, и будущими педагогами одинаково значимо. В составе профессионализма опрошенные выделяют способность продуктивно решать вопросы в различных педагогических ситуациях, соблюдение педагогической деонтологии, владение педагогической техникой, профессиональные компетенции, знание психологических особенностей ребенка, умение определять его зону актуального и ближайшего развития, умение осуществлять мониторинг на диагностической основе, психологическую готовность к осуществлению деятельности с большими нервно-психологическими затратами).

Студенты очевидно недооценивают роль общекультурного и образовательного уровня в составе компетентности современного учителя-дефектолога. Эта позиция имеет самые большие расхождения у респондентов: её обозначили 25% студентов и 97 % преподавателей, которые обратили внимание в общекультурном уровне на культуру речи, интеллигентность, нравственность — 34 %, а в образовательном уровне — на фундаментальную подготовку, методологическую культуру — 31%, когнитивную мобильность, способность мыслить, способность к анализу — 24 % и др. В 2 раза чаще, чем будущие педагоги, преподаватели ФСО в структуре педагогической деятельности акцентируют значимость потребности в саморазвитии, креа-

тивности, уравновешенности и ответственности. Среди важных качеств современного учителя респонденты отдельно выделяют стрессоустойчивость, в единичных случаях — дисциплинированность, педагогический оптимизм, педагогическую и психологическую интуицию.

Расхождения во мнениях практикующих и будущих педагогов объясняется действием социальных факторов. Как отмечают исследователи, социокультурный контекст протекания социализации молодежи имеет свою специфику. С одной стороны, этот процесс обусловлен определенным образом жизни, поведенческими установками, ценностями, нормами и традициями субкультуры данной социальной группы. С другой стороны, он находится в системе отношений, детерминированных социально-экономическими и социокультурными условиями жизни социума в целом. Проведённое на историческом факультете БГПУ изучение приоритетных направлений социализации студенчества также подтвердило, что к ним относят вопросы развития творческой инициативы, мобильности, социальной ответственности, активности, самостоятельности, профессиональной компетентности (Д. И. Наумов, исследование роли образования в гражданской социализации молодежи, 2009).

Следует отметить, что гуманистические тенденции развития общества в целом влияют в определенной мере и на выбор профессии учителя-дефектолога. Так, по данным опроса, 49 % поступивших на факультет специального образования студентов приняли это решение самостоятельно, многие связывают его с желанием помочь детям, делать добро, собственным желанием «раскрыться», называют свой выбор «мечтой с детства». У 34 % опрошенных на выбор специальности повлияли родители (некоторые из которых учились на ФСО, работают дефектологами), у 19 % — знакомые (окружающие, школьные учителя и студенты — выпускники ФСО). Только 5 студентов из 124 участвующих в анкетировании осуществили свой выбор профессии случайно. Все это подчеркивает большое значение витатенного опыта в формировании профессиональных установок будущих специалистов, а также указывает на целесообразность формирования такого опыта в структуре педагогической деятельности [4].

Сравнительный анализ ответов на вопрос «В чём привлекательность профессии дефектолога» у будущих педагогов и преподавателей ФСО показал, что ценностные установки педагогической деятельности у респондентов заметно расходятся по ряду позиций.

Данные диаграммы показывают, что готовящиеся стать дефектологами не в полной мере осознают ценность этой профессии, её социальную значимость и востребованность: только 21% опрошенных студентов уникальность профессии дефектолога связывают с интересом, необходимостью для детей и в обществе, возможностью постоянного самосовершенствования, разнообразием техник общения, с необычными людьми, с другими науками (в том числе — медициной), а также с постоянной новизной. Старшее поколение — 79% преподавателей — гуманистическую направленность учителя-дефектолога видят в возможности работать с детьми, осознании реальной пользы профессии, её уникальности. Преподаватели приводили следующие аргументы: «Данная профессия делает жизнь осмысленной!», «Это возможность делать то, что не под силу другим специалистам». Студенты больше описывают пункт «самореализация» и в 3 раза чаще, чем профессорско-препода-

вательский состав ФСО, видят привлекательность профессии дефектолога в раскрытии своих творческих способностей, перспективе личностного роста (в основном так определяют привлекательность коррекционно-педагогической деятельности третьекурсники, второкурсники больше «детализируют», отдельно выделяют самодиагностику, получение радости от того, что помогаешь, душевность, доброту, ответственность, возможность в дальнейшем понимать и поддерживать своего ребенка, расширение кругозора).

Среди материальных и социальных преимуществ респонденты называют сокращенный рабочий день, удобный график работы, достойную оплату, возможность частного заработка, длинный отпуск, надбавку за сложность. Критериями привлекательности профессии дефектолога для участников опроса также выступают престиж в обществе, камерная атмосфера, малая наполняемость класса, возможность трудоустройства и интересное общение.

Изучение ценностного отношения респондентов к профессиональной деятельности, полученных вариантов моделирования социально-личностных и профессиональных компетенций учителя-дефектолога, было предпринято для совершенствования педагогической деятельности специалистов. В рамках этого исследования преподаватели ФСО дополнительно рассуждали над понятием «гуманизация образования» [5], ресурсами для развития профессионального самосознания будущих учителей-дефектологов на современном этапе, трансформации системы специального образования в свете перехода от биолого-медицинской модели реабилитации к социокультурной и разработкой инклюзивного подхода.

Среди гуманистических тенденций совершенствования педагогической деятельности участники анкетирования выделили: формирование нового уровня взаимоотношений между субъектами образовательного процесса — 42% респондентов (субъектно-субъектные отношения, сохранение здоровья на основе взаимоотношений между педагогом и учащимися, влияние личности педагога на обучающегося и наоборот, их взаимообогащение); изменение отношения к ребенку — 42 % (в центре внимания — уникальная личность, самостоятельно функционирующая и ответственная за свои действия, сохранение индивидуальности личности, её учёт при выборе средств обучения, уважение прав, принятие его запросов, уважение его личности, развитие его способностей, ориентация задач образования на потребности личности ребенка с ОПФР, её свободное развитие в учебном процессе; личностно-ориентированный процесс — 37 %; в университете — максимальное использование и развитие потенциальных возможностей студентов — 34 % (активизация их внутренней мотивации, изменение ценностного отношения, интеграция идей профессиональной и гуманистической направленности, использование технологий эффективного управления учебно-познавательной деятельностью студентов); формирование человечности, сопереживания, доброты, духовности — 5%.

По мнению участников опроса, смена образовательных парадигм в структуре профессиональной подготовки учителя-дефектолога должна найти отражение в повышении общепрофессиональной подготовки. Это отметили 63 % респондентов: через увеличение педагогических, психологических, гуманитарных дисциплин, изменение терминологии, методологического аппарата, содержание курсов (акцент на позиции ценности профессии, гуманности); формирование системы ценностей

обучающихся в системе социальной модели реабилитации; практикоориентированный характер обучения, развитие профессиональных компетенций на занятиях по «Коррекционной педагогике», «Методиках коррекционно-развивающей работы»; самообразование и самоорганизацию профессиональной деятельности, знакомство с передовым педагогическим опытом.

Повышение фундаментальности высшего образования, культуры, научного мировоззрения у будущих специалистов, как указывают респонденты (37 %), необходимо связывать с повышением мотивации учения, развитием мыслительных способностей, формированием нравственных качеств обучаемых; культурологическим подходом в содержании курсов, оптимальным соотношением традиционных и инновационных технологий, ужесточением требований к абитуриентам (будущим учителям-дефектологам) и усилением академических требований к обучаемым.

Преподаватели (21% опрошенных) считают, что необходимо менять социальные и личностные ориентиры коррекционно-педагогической деятельности учителей, а именно: изучать социальную самореализацию ребенка, делать акцент на его сильных сторонах, достижениях и в связи с этим переструктурировать содержание образования не на симптомы поведения при разных нарушениях, а на ребенка, растущего в реальных условиях, на позиции его комплексной реабилитации.

Установлено также, что основными условиями формирования профессиональных установок будущих дефектологов являются личность преподавателей и содержание читаемых ими дисциплин (их практикоориентированный и личностно-ориентированный характер).

Таким образом, суть трансформационных процессов на современном этапе лежит в плоскости внедрения в теорию и практику обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития ведущих идей социальной модели реабилитации и их методической разработки в русле идей гуманистической психологии и педагогики.

Список использованных источников

1. Дубровина, И. В. Практическая психология образования: учеб. пособие 4-е издание / под ред. И. В. Дубровиной. — Спб.: Питер, 2006. — 592 с.
2. Логинова, И. Н. Оценка профессиональных компетенций преподавателя высшей школы субъектами образовательного процесса / И. Н. Логинова, И. К. Русакович // Вестн БДПУ. Серия 1. — 2014. — № 4 (82). — С. 7—11.
3. Гайдукевич, С. Е. Коррекционно-развивающая работа с детьми с особенностями психофизического развития в условиях смены реабилитационных и образовательных парадигм / Сборник научн. тр. / Под ред. О. В. Гаврилова, В. И. Спивака. — Вып. 15. Серия: социально-педагогич. — Каменец-Подольский: Аксиома, 2010. — С. 21—25.
4. Филатова, И. А. Использование витатенного опыта в процессе деонтологической подготовки специальных педагогов / И. А. Филатова // Специальное образование: традиции и инновации. Материалы междунар. науч.-практ. конф. Минск, 8-9 апреля 2010 г. / БГПУ. — Мн., 2010. — С. 241—243.
5. Маркова, А. К. Тренинг гуманных отношений между учителем и учащимися / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов // Формирование мотивации учения. — М.: Просвещение, 1990. — 96 с.

**АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА**

Русов В. М., Перетятку М. И.

БГУ им. А. Руссо, Молдова

Аннотация: В статье рассматриваются задачи подготовки студентов педагогических вузов к работе в области инклюзивного образования. На основе правительственной программы республики Молдова по развитию инклюзивного образования на 2011—2020 годы автор определяет приоритетные направления профессионально-личностной готовности будущих педагогов к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности, рассматривает их в рамках вузовской подготовки.

Summary: The article deals with the problem of students' training to work in the field of inclusive education. Based on the government program of the Republic of Moldova on the development of inclusive education in 2011—2020 the author defines priorities for the future teachers' professional-personal readiness to work with children with special educational needs, considering them as a part of university training.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональная подготовка педагога, образовательные потребности.

Keywords: inclusive education, teacher training, educational needs.

Первичным и важнейшим этапом подготовки системы образования Молдовы к реализации идей инклюзии является процесс формирования профессиональных компетенций её специалистов. В правительственной программе республики по развитию инклюзивного образования на 2011—2020 год ставится задача методической подготовки всех специалистов массовой школы к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

В этом документе чётко прослеживается мысль о том, что педагогическая деятельность с детьми и взрослыми, имеющими ограниченные возможности здоровья, требует сформированности у лиц, её осуществляющих, определенной готовности, которая включает наличие особых ценностных ориентаций, профессионально-личностных качеств и профессиональных компетенций. Отсутствие даже одного из этих компонентов приводит к существенному снижению эффективности педагогического процесса [1].

Это вызвало стремление молдавских исследователей определить, с учётом реалий социально-экономической ситуации республики, сущность и содержание профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, раскрыть технологии формирования профессиональных ценностей, профессионально-личностных качеств, профессиональных компетенций и готовности к инклюзивной инновационной деятельности.

Анализ литературы (Х. С. Замский, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, Г. Н. Пенин) показал, что требования к подготовке специалиста в области инклюзивного образования в разные исторические периоды определялись представлениями учёных о профессиона-

лизме учителя, которые в свою очередь зависели от целей и средств коррекционного воздействия, от таких существенных факторов, как уровень развития науки (медицины, педагогики и её отрасли — специальной педагогики, естественных, гуманитарных и др. наук) а также экономики общества, развития общего и специального образования, отношения общества к людям с нарушениями развития.

Современная подготовка педагога в области инклюзивного обучения реализуется в Молдове в соответствии с новым государственным стандартом высшего профессионального образования, в основе которого компетентностный подход. В соответствии с ним определены специфические компетенции, формирующиеся у студентов на разных учебных предметах и в практическом обучении.

В действующих куррикулах учебных дисциплин предусмотрено содержание, ориентированное на педагогическое сопровождение ребёнка, обучающегося в условиях инклюзии и семьи, в которой он воспитывается. Стандарты содержат большую вариативную часть, позволяющую вузам наполнять её учебными дисциплинами, расширяющими знания в области инклюзии, обеспечивающими высокий уровень компетентности и мобильности выпускников.

Направленность содержания учебных дисциплин учитывает, что деятельность педагога, работающего в инклюзивном образовательном учреждении, в отличие от его коллег из обычных школ, имеет присущие только ей особенности: глубокое знание психолого-педагогической диагностики с тем, чтобы определить трудности (или их спрогнозировать), возникающие у ребенка с нарушением психофизического развития, их причины и возможные пути устранения; в отличие от учителя обычной школы, деятельность которого направлена на то, чтобы ученик овладел определённым уровнем знаний и умений, подготовился к сдаче бакалавреата, учитель, работающий в инклюзивном классе, стремится средствами своего предмета и путём умелого использования специальных методов и приёмов обучения, развивать ученика в аспекте освоения компетенций, необходимых для жизни, помогающих ребенку социализироваться в обществе; умение учитывать индивидуальные особенности учащихся с нарушениями психофизического развития в процессе работы с группой (классом), а также с учётом их типа отклонения; особое внимание и тесный контакт с родителями особых детей с целью изменения социальной ситуации развития ребёнка; отсутствие готовых «рецептов» помощи, необходимость творчески мыслить, исходя из конкретной ситуации развития ребенка; высокая креативность: отсутствие готовых «рецептов» помощи, необходимость творчески мыслить;

Во всех вузах республики студенты педагогических специальностей изучают курс «Инклюзивное образование», который направлен на обучение студентов организации и включению детей с особыми образовательными потребностями в единый учебно-воспитательный процесс, реализацию ценности инклюзивного обучения на основе партнерских отношений с семьёй, сообществом, со всеми субъектами, заинтересованными в качественном обучении и соблюдении прав детей.

Цель данного курса — формирование специфических компетенций, касающихся основных направлений организации инклюзивного образования, формирование толерантного отношения к категории граждан, имеющих особые потребности в связи с психофизическими отклонениями. Он направлен на освоение студентами комплексного подхода к инклюзивному обучению, на важность преодоления и пре-

дупреждения у детей отклонений в развитии, на необходимость осуществлять этот процесс на основе современных достижений психолого-педагогических наук, а также опыта зарубежных стран.

Учитывая ориентации современной системы образования республики на углублённое психолого-педагогическое изучение каждого ребенка и определение индивидуальных средств воздействия, в случае имеющихся у ребенка отклонений в развитии, в данном курсе изучаются вопросы разработки индивидуальных программ обучения, что находится в полном соответствии с концепцией личностно-ориентированного образования, которое признано приоритетным и рассматривается в русле изучения других дисциплин.

Важной задачей в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов к работе в режиме инклюзии мы считаем овладение ими профессиональными принципами и нормами (*принцип профессиональной компетентности*, утверждающий необходимость специальной подготовки педагога для работы с людьми имеющими нарушения развития; *принцип нравственной ответственности* за выбранные приоритеты в коррекционной работе, результаты обучения, воспитания и развития детей с особыми образовательными потребностями, их социальную адаптацию в обществе; *принцип креативности и инвариантности*, который заключается в творческом, целенаправленном и постоянном стремлении педагога совершенствовать методы, приёмы, средства работы в соответствии с особенностями воспитанников и своими психическими, дидактическими и воспитательными ресурсами; *принцип соблюдения этики*, который реализуется в уважительном отношении к людям с психофизическими нарушениями, неразглашении о них конфиденциальной информации, корректном использовании в отношении их и их близких специальной терминологии; *принцип педагогического оптимизма*, который выражается в вере педагога в успех коррекционно-педагогической деятельности; *принцип приоритетных задач*, предполагающий на всех этапах работы с детьми, имеющими особенности в развитии, выдвижение наиболее важной цели, достижение которой будет способствовать их переходу на следующий этап развития и др.).

По мнению А. Раку, базовой составляющей профессионально-личностной готовности педагога к работе с лицами, имеющими нарушения развития, является его профессионально-уманистическая направленность, которая проявляется в осознании гуманистических ценностей профессиональной деятельности, удовлетворенности ею, целеустремленности в овладении профессиональным мастерством, активности в достижении гуманистических целей и задач воспитания, обучения и интеграции в общество лиц с нарушениями развития [2].

Будущему учителю должно быть понятно, во имя чего осуществляется деятельность, какие возможные негативные последствия можно ожидать. Для него важно осмысление того, что целью образования является формирование личности ребенка, максимально полно выражающей его потенциал, осознание гуманистической сущности и направленности педагогической деятельности на оказание помощи особому ребёнку и его семье, понимание высокой ответственности своего труда.

Исходя из этого, в подготовке студентов ставится задача формирования целей-ценностей, которые заключаются в помощи детям с особенностями в развитии, наиболее полном раскрытии их ресурсов. Они конкретизируются в следующих задачах:

организация оптимальных психолого-педагогических условий для обучения и воспитания; формирование и развитие различных видов деятельности (типичных и ведущих) для конкретного возраста; помощь в познании себя и окружающего мира, социальная адаптация и интеграция; помощь в овладении компетенциями, необходимыми для каждого возрастного периода; подготовка к максимально самостоятельной жизни в обществе; коррекция и развитие психических процессов; личностное развитие, формирование положительных качеств личности; психолого-педагогическое сопровождение семьи ребёнка.

Важными являются духовные ценности, которые выражаются в стремлении к помощи другим, высокой самоотдаче, осознании необходимости саморазвития, самосовершенствования. Педагог должен понимать, что оказывает воздействие на духовный мир другого человека, поэтому необходимо учитывать уже имеющийся у него духовный опыт, бережно относиться к нему.

В гуманистической парадигме образование рассматривается как субъект-субъектный процесс, в ходе которого признаются и уважаются интересы ребёнка, его право быть по-своему счастливым, и это в полной мере относится к детям с ограниченными возможностями здоровья. По отношению к ним педагог должен не только стараться достигнуть задач развития, обучения, воспитания, социальной адаптации, но и создать психологически комфортную обстановку, доставить им радость, стремиться к тому, чтобы по мере возможности их жизнь была лучше, счастливее.

Эмоциональный комфорт рассматривается как один из факторов, позволяющих судить об эффективности труда педагога. Вот почему мы считаем важным осознание будущими педагогами того, что дети с особыми образовательными потребностями, как и все другие дети, — это личности со своей собственной эмоциональной жизнью, со своей уникальностью. Поэтому одна из важных задач подготовки студентов в педагогическом вузе — научиться помогать развиваться и самореализовываться такому ребёнку, не преуменьшая его возможности и не переоценивая их. Они должны научиться определять грань между слишком жёсткими требованиями, слишком большими ожиданиями и полным отсутствием веры и надежды на изменения в будущем, которые влекут за собой равнодушие к перспективам обучения таких детей.

Важным качеством педагога, работающего с детьми, имеющими особые образовательные потребности, является толерантность. Это очень важная характеристика его личности, определяющая способность проявлять терпимость, спокойно-доброжелательное отношение к необычному внешнему виду воспитанников, к их неадекватному поведению, нечеткой речи (или отсутствию её), восстанавливать своё нервно-психическое равновесие, успешно развивать позитивные взаимоотношения с окружающими. Поэтому в профессиональной подготовке студентов большое внимание уделяется тренингам, формирующим устойчивость к стрессу, неопределённости, конфликтам, поведенческим отклонениям, агрессивному поведению, к нарушению норм и границ. Решить эту задачу не представляется возможным без дефектологического мышления, которое предполагает целостное видение педагогической ситуации, системный анализ ребёнка с нарушением развития, учёт зоны его актуального и ближайшего развития, раскрытие и стимулирование его внутренних резервов развития и саморазвития. А это требует от педагога прогнозирования,

творческого гибкого построения коррекционно-педагогического процесса.

Решить задачи профессиональной подготовки в области инклюзивного образования невозможно без обучения педагога рефлексивной деятельности. Она включает умения осуществлять анализ своего труда, своевременно вносить в него коррективы, объективно оценивать свои профессиональные достижения, черты своей личности. Н. В. Кузьминой и другими учёными в комплекс умений рефлексивной деятельности включаются умения познать собственные индивидуально-психологические особенности, оценить своё психическое состояние, а также осуществить разностороннее восприятие и познание личности учащегося. Это поможет ему быть более эффективным в профессиональной деятельности. И, наоборот, познание педагогом личности учащегося может существенно затрудняться при неглубоком знании им собственной личности, своих сильных и слабых сторон, установок, индивидуальных особенностей реагирования в различных педагогических ситуациях и в социальной среде [3].

Список использованных источников:

1. Постановление Nr. 523 от 11.07.2011 об утверждении Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011—2020 годы, 15.07.2011 г., Monitorul Oficial Nr. 114—116, статья № 589.
2. Danii, A. *Intervenția psihopedagogică în școala incluzivă* / A. Danii, D. Popovici, A. Racu. — Chișinău, 2007.
3. Кузьмина, Н. В. Специалисты — субъекты изучения продуктивности своей деятельности / Н. В. Кузьмина. — СПб.: Изд-во ЦСИ, 2005.
4. Зорило, Л. Формирование у студентов компетенций в составлении индивидуальных программ обучения школьников с особыми нуждами / Л. Зорило, М. Перетятку. — Ch.: IFS, 2012. — С. 129—137.
5. Stupacenco, L. *Pedagogie*. în 3 vol/ L. Stupacenco. — Bălți: Presa Univ. Bălțeană, 2008.

УДК 37.091.12:005.963

**СУЩНОСТЬ, МЕТОДЫ И ПРИНЦИПЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ**

Савостёнок П. Н.

БГПУ, Минск

Аннотация: Рассматривается сущность дополнительного образования взрослых, анализируются основные положения андрагогики, характеризуются специфические методы и принципы обучения взрослых людей.

Summary: The essence of additional adult education, analyzes the main provisions of andragogy, characterized by specific methods and principles of teaching adults.

Ключевые слова: Дополнительное образование взрослых, андрагогика, методы обучения, функции обучения, принципы дополнительного образования.

Key words: Additional adult education, andragogy, teaching methods, learning function, principles of further education.

Непреложной истиной является утверждение о том, что именно взрослому обучающемуся человеку должна отводиться ведущая роль в процессе обучения. Ибо такой человек представляет собой устоявшуюся личность, способную формулировать конкретные и чёткие цели обучения, проявлять осознанную самостоятельность, эффективную самореализацию, мотивированное самоуправление, нацеленность на непрерывность и адаптацию к динамично меняющимся условиям и обстоятельствам.

Уместно при этом напомнить, что специальную науку об образовании взрослых — андрагогику, в широком смысле понимают как науку личностной самореализации человека в течение всей его жизни с использованием накопленных знаний, опыта, умений и навыков. При этом андрагогика способствует творческому раскрытию личности взрослого человека, помогает глубже осмыслить своё место в жизни, реализовать свои потенциальные способности. Не случайно, древнейшая формула обучения взрослых гласит: «Non scholae, sed vitae discimus» — «Учимся не для школы, а для жизни».

Как известно, термин «андрагогика» был впервые введён в 1833 г. немецким историком эпохи Просвещения А. Каппом. В 1970 г. М. Ш. Ноулс издал фундаментальный труд по андрагогике под названием «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики», где сформулировал основные положения андрагогики: взрослому человеку, который обучается, — обучающемуся (а не обучаемому) принадлежит ведущая роль в процессе обучения; он, являясь сформировавшейся личностью, ставит перед собой конкретные цели обучения, стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению; взрослый человек обладает профессиональным и жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками, которые должны быть использованы в процессе обучения; взрослый ищет скорейшего применения полученным при обучении знаниям и умениям; процесс обучения в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют ему; процесс обучения организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах.

Следует также отметить основное положение андрагогики, отличающее её от традиционной педагогики: ведущая роль в процессе обучения принадлежит не обучающему, а обучающему.

Функцией обучающего при этом выступает оказание всесторонней помощи обучающемуся в выявлении, систематизации, формализации личного опыта последнего, корректировке и пополнении его знаний.

Приоритетными методами обучения взрослых являются: практические занятия, порой экспериментального характера, дискуссии, целевые обсуждения, круглые столы, всевозможные игры (деловые, мыследеятельностные, проблемно-педагогические и др.), кейсы, решение конкретных практических задач и проблем.

Изменяется и подход к получению теоретических знаний взрослыми: предпочтение отдается дисциплинам, которые содержат интегрированный материал по нескольким смежным областям знаний (междисциплинарные дисциплины), например, управление инновационной деятельностью.

Конечно, процессы восприятия, запоминания, мышления у взрослого человека протекают не столь продуктивно, как у молодого обучающегося. Поэтому перво-степенную важность приобретает использование мнемонических приёмов запоминания, устоявшихся ментальных моделей, позитивного опыта социального поведения, профессиональной деятельности и т. д. с соответствующими их корректировками.

Можно выделить следующие основные принципы дополнительного обучения взрослых:

1. Принцип приоритетности самостоятельного обучения, который обеспечивает для взрослого человека возможность постепенного ознакомления с учебными материалами, усвоения смысла терминов, понятий, классификаций, понимания содержания тех или иных процессов и технологий их реализации.

2. Принцип совместной деятельности обучающегося с одноклассниками и преподавателем при подготовке и в процессе обучения, благодаря чему происходит выявление как потребностей самих обучающихся, так и практикоориентированных потребностей (социума). При этом важно выяснить четыре точки зрения на предмет обучения: самого обучающегося (или нескольких обучающихся при групповой учёбе), его руководителя, подчинённого и партнёра (того, с кем связан обучающийся внутрикорпоративными связями).

3. Принцип использования имеющегося положительного жизненного опыта (прежде всего, социального и профессионального), практических знаний, умений, навыков обучающегося в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний. Этот принцип предполагает использование активных методов обучения, стимулирующих творческую работу обучающихся.

4. Принцип корректировки устаревшего опыта и личностных установок, препятствующих освоению новых знаний. При этом может быть использован как профессиональный, так и социальный опыт, вступающий в противоречие с требованиями времени, с корпоративными целями.

5. Принцип индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей, с учётом социально-психологических характеристик личности и тех ограничений, которые налагаются его деятельностью, наличием свободного времени, финансовых ресурсов и т. д.

6. Принцип элективности обучения, означающий предоставление обучающемуся свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения.

7. Принцип рефлексивности, основанный на сознательном отношении обучающегося к обучению, что, в свою очередь, является главной частью самомотивации обучающегося.

8. Принцип востребованности результатов обучения практической деятельностью обучающегося.

9. Принцип системности обучения, заключающийся в соответствии целей и содержания обучения его формам, методам, средствам обучения и оценке результатов.

10. Принцип актуализации результатов обучения (их скорейшее использование на практике). Исполнение этого принципа обеспечивается предыдущими принципами.

пами — системности, практической востребованности результатов обучения, индивидуального подхода, использования наработанного опыта.

11. Принцип развития обучающегося. Обучение должно быть направлено на всестороннее совершенствование личности, создание способностей к самообучению, постижению нового в процессе практической деятельности человека.

Таким образом, знание и следование андрагогическим принципам дополнительного образования взрослых, безусловно послужит повышению его качества, соответственно возрастающим требованиям социума.

Список использованных источников

1. Модельная программа подготовки андрагогов: учеб.-метод. пособие/ Н. Н. Кошель [и др.]; под ред. канд. пед. наук Н. Н. Кошель. — Минск: АПО, 2011. — 314 с.
2. Веремейчик, Г. В., Пошевалова, Т. Г. Образование взрослых: опыт Германии для Беларуси. — Минск: ОО «Центр социальных инноваций», 2004. — 152 с.
3. Современные технологии для обучения взрослых: учеб.-метод. пособие /под общ. ред. канд. пед. наук Н. И. Запрудского; ГУО «Акад. последиплом. образования». — Минск: АПО, 2012. — 280 с.

УДК 371.134-051

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ УМЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

Скамницкая Г. П.
МГТУ, Москва

Аннотация: В статье рассмотрены исследовательские умения как компонент методологической культуры учителя. Раскрыта сущность понятия «методологическая культура». Указаны критерии сформированности методологической культуры педагога. Выделены исследовательские умения, которыми должны владеть учителя.

Summary: The article deals with research skills as a component of the methodological culture of the teacher. The essence of the concept of «methodological culture» are disclosed. Criteria for formation of methodological culture of the teacher are submitted. Research skills that teachers should possess are obtained.

Ключевые слова: методологическая культура, исследовательские умения, педагог.

Key words: methodological culture, research skills, and teacher.

Социально-экономические преобразования в жизни страны обусловили необходимость подготовки педагогов, готовых успешно осуществлять свою профессиональную деятельность в достаточно быстро меняющихся условиях. Однако, приступая к выполнению своих непосредственных обязанностей, многие учителя испытывают ряд затруднений. Сложность, особенно для молодых учителей, представляет диагностика педагогического процесса, определение состояния параметров, которые характеризуют успешность его протекания. Владение умениями педагогического исследования, методологической культурой в современных условиях ста-

новится не только важным средством профессионального роста педагога, но и фактором развития всей образовательной системы.

Методологическая культура — целостное, многоуровневое и многокомпонентное образование, включающее в себя педагогическую философию учителя (убеждения), мыслительность в режиме методологической рефлексии (понимание), внутренний план сознания (самосознания) и детерминированное разноразноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности (А. Н. Ходусов).

Интегративное единство компонентов, составляющих сущность и структуру методологической культуры учителя, которые обеспечивают успешность реализации мотивационной, интеллектуальной, духовно-нравственной и деятельностно-практической сфер, способствуют активизации педагогической деятельности, совершенствованию профессионального опыта. Методологическая культура учителя заключается в его стремлении и умении вести методологический поиск, направленный на отыскание личностных смыслов педагогических явлений, необходимых для развития ученика.

Критериями сформированности методологической культуры педагога являются: осознанность ценностей и отношения к ним, действия по выбору ценностей, реализация их в качестве целей деятельности; осознание роли методологии; факт реального использования в педагогической деятельности; осознание системы принципов, способов организации как теоретической, так и практической деятельности; факт реализации способов деятельности (творческое отношение к деятельности; способность к рефлексии) [1, с. 83].

Несмотря на то, что вопросам исследовательской направленности педагогической деятельности в последнее время уделяется всё больше внимания, имеющиеся публикации отражают в большей степени ориентацию на получение научного результата в процессе работы педагога. Вместе с тем педагогическая практика ставит перед педагогом ряд проблем, решение которых требует осуществления исследовательской деятельности для решения задач прикладного характера.

Исследовательская деятельность учителя характеризуется знаниями в области осуществления педагогического исследования, умениями осуществлять этот вид педагогической деятельности, отношением к нему и наличием опыта творческого использования получаемых в ходе исследования результатов. Наиболее важными в процессе подготовки учителя к исследовательской деятельности выступают исследовательские умения, посредством формирования и реализации которых обеспечивается дальнейший рост уровня знаний об изучаемом объекте, определяется отношение к нему, возникает опыт творческого получения и использования получаемых результатов.

Структура и содержание исследовательских умений учителя в целом отражают природу педагогического исследования, однако в своей сущности и направленности имеют более прикладной характер. Нами был выявлен следующий комплекс умений, определяющий успешность включения учителя в исследовательскую деятельность: критически оценивать и анализировать результаты своей деятельности; выделять проблему и противоречия, лежащие в её основе; формулировать цель, гипотезу, задачи исследования; выявлять и внедрять в практику своей работы имеющийся передовой опыт и рекомендации психолого-педагогических исследований для

достижения поставленной цели; подбирать и анализировать психолого-педагогическую литературу и исследования по данной проблеме; планировать и моделировать исследовательский процесс; подбирать соответствующие поставленным задачам исследования диагностические методы; анализировать получаемые результаты, формулировать выводы, обосновывать рекомендации по решению проблемы; оформлять исследовательскую деятельность в форме проекта и др.

Исследовательская деятельность учителя имеет ряд отличительных особенностей от научного исследования, где наиболее существенным выступает ориентация не на получение нового научного знания, а на решение прикладной педагогической проблемы. Кроме того, возникающие в реальной педагогической практике ограничения во времени, возможности оперативного доступа к педагогической и психологической информации, иногда невозможности получения необходимой квалифицированной консультативной помощи и поддержки придают особое значение формированию исследовательских умений как в процессе подготовки будущего учителя в учреждениях высшего образования, так и в системе дополнительного образования взрослых. Это позволит заложить основу для формирования готовности учителя к решению многих проблем, возникающих в настоящее время в педагогической работе на основе проведения самостоятельного исследования.

Таким образом, овладение учителем комплексом исследовательских умений будет способствовать совершенствованию его методологической культуры. Исследовательская деятельность выступает средством повышения уровня адаптации педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в изменяющихся социокультурных условиях, требует от учителя научного подхода к педагогическим явлениям, владения умениями эвристического поиска и методами научно-педагогического исследования, в том числе анализа собственного опыта и опыта других учителей.

Список использованной литературы

1. Гребенюк, О. С. Общие основы педагогики: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / О. С. Гребенюк, М. И. Рожков. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. — 160 с.

УДК 37.018.46:[373.2:61]

СОДЕРЖАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕЁ ФОРМИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

Скриган Г. В.
БГПУ, Минск

Аннотация: Рассмотрены условия формирования здоровьесберегающей компетентности у слушателей переподготовки по специальности «Дошкольное образование», выделены её структура и содержание. Представлены результаты исследования ценности здоровья и удовлетворённости его уровнем, составляющими основу мотивации к сохранению и укреплению здоровья.

Summary: Competence formation conditions on topic of health preservation for «Preschool education» retraining listeners are considered. Its structure and

the contents are allocated. Health value research results and its level satisfaction make a basis for motivation, preservation and promotion of health. Health value research results are presented.

Ключевые слова: здоровьесберегающая компетентность, дошкольное образование.

Key words: health-saving competence, pre-school education.

Показатель охвата детей (в возрасте до 5 лет) учреждениями дошкольного образования в Республике Беларусь составляет 74,2%, в столице — 85,7% [1]. Время пребывания воспитанников в большинстве из них может составлять до 10,5-12 часов. Таким образом, здоровье детей дошкольного возраста во многом зависит от стабильной работы учреждений дошкольного образования, обеспечения надлежащих условий пребывания воспитанников, организации рационального питания, режима сна и бодрствования, закаливания и т. д.

Эффективность здоровьесберегающей работы учреждения определяется наличием квалифицированных кадров. Функции профессиональной деятельности специалистов дошкольного образования, определённые государственным образовательным стандартом, включают обеспечение сохранения и укрепления психического и физического здоровья воспитанников. В процессе профессиональной деятельности педагоги должны быть готовы к решению задач по соблюдению санитарно-гигиенических требований, требований безопасности к организации образовательного процесса в соответствии с нормативной документацией, проведению оздоровительной работы с воспитанниками, направленной на формирование здорового образа жизни. Необходимым условием успешной здоровьесберегающей деятельности педагога является осознание ценности здоровья, наличие знаний, умений и навыков, способствующих его формированию, сохранению и укреплению, а также наличие мотивации.

Формирование здоровьесберегающей компетентности слушателей специальности «Дошкольное образование» обеспечивается интеграцией общепрофессиональных и специальных дисциплин. Базовой для формирования знаний о здоровье детей, умений и навыков здоровьесбережения является учебная дисциплина «Основы педиатрии и детской гигиены».

В структуре здоровьесберегающей компетентности можно выделить содержательный, деятельностный и личностный компоненты.

Содержательная составляющая здоровьесберегающей компетентности включает знания о закономерностях развития детей, причинах и механизмах развития заболеваний, способах их распознавания и основах профилактики. Значимыми для педагога учреждения дошкольного образования являются знания о симптомах заболеваний, путях распространения инфекций, противоэпидемических мероприятиях. Часто именно педагог выявляет больного ребенка.

Необходимое условие нормального физического и психического развития ребенка, сохранения и укрепления его здоровья — знание и соблюдение педагогом гигиенических нормативов. Основные требования к территории, зданию и помещениям учреждений дошкольного образования, их оборудованию, освещению, санитарно-техническому обустройству, распорядку дня и организации питания воспитанников содержатся в Санитарных правилах и нормах «Требования для учрежде-

ний дошкольного образования» [2]. Требования основаны на экспериментальных исследованиях влияния факторов окружающей среды (состава воздуха, освещенности, конструктивных особенностей мебели и др.), уровня умственной и физической нагрузки, её распределения во времени на морфологические и физиологические особенности детей с учётом возраста. Нарушение требований влечёт повышение нагрузки на различные системы организма, снижает его адаптационные возможности и провоцирует развитие заболеваний, приводит к их хронизации.

Деятельностная составляющая здоровьесберегающей компетентности специалистов дошкольного образования включает умение организовывать образовательный процесс в соответствии с гигиеническими требованиями к нему, возрастными психофизиологическими особенностями детей, на основе учёта состояния здоровья, динамики работоспособности в течение занятия, дня, недели, года. Работа по формированию и укреплению здоровья требует контроля эффективности реализуемых мер, обеспечиваемого умением осуществлять индивидуальный и групповой мониторинг здоровья. В качестве критериев мониторинга могут быть использованы основные показатели физического развития, группы здоровья, количество дней, пропущенных детьми вследствие болезни, количество часто болеющих детей и другие.

Физическое развитие ребёнка представляет совокупность структурных и функциональных свойств организма. Основными его показателями являются длина, масса тела, окружность грудной клетки. Физическое развитие определяет физическую дееспособность, резервные возможности организма. Показатели его можно рассматривать в качестве критерия адаптированности ребёнка к условиям учреждения дошкольного образования. Несоответствие социальных и бытовых условий потребностям и возможностям будет отражаться на морфофункциональных показателях физического развития.

Группа здоровья является интегральным показателем степени соответствия среды возможностям организма. Определение группы здоровья у детей осуществляется с применением ряда критериев: наличие или отсутствие в момент обследования хронических заболеваний, уровень функционального состояния основных систем организма, уровень достигнутого физического и нервно-психического развития и степень его гармоничности, степень сопротивляемости организма неблагоприятным воздействиям окружающей среды [3]. На основе комплексной оценки по приведенным критериям выделяются 5 групп здоровья. Общей тенденцией является негативная динамика состояния здоровья, выражающаяся в сокращении количества здоровых детей, не имеющих отклонений по всем критериям (I группа здоровья), возрастании количества детей, имеющих те или иные функциональные отклонения, нарушения в физическом, нервно-психическом развитии, часто болеющих (II группа здоровья), повышении доли детей с хроническими заболеваниями. Учёт группы здоровья отдельного ребенка или распределения детей по группам здоровья на уровне учреждения дошкольного образования может служить критерием эффективности здоровьесберегающих мероприятий на индивидуальном или групповом уровне.

Личностная составляющая здоровьесберегающей компетентности включает представления о ценности здоровья и его положения среди факторов благополучия, осмысление места и роли педагога в созидании здоровья детей. Компонент выража-

ется в потребности к профессиональному совершенствованию, наличии способностей к обучению и умения самостоятельно добывать знания о здоровье и способах его формирования. Личностная составляющая включает также наличие стремления педагога к совершенствованию своего здоровья и здоровья воспитуемых, к повышению успешности и эффективности здоровьесберегающей деятельности учреждения образования. Представленные компоненты формируют у педагога мотивацию к сохранению и укреплению собственного здоровья и здоровья детей.

С целью получения представлений о мотивации педагогов к формированию здоровья проведено исследование среди студентов последнего года обучения, направленное на определение положения здоровья в иерархии ценностей. Перечень ценностей, предложенных студентам для выбора среди них наиболее значимых, помимо здоровья, включал любовь, семейные обстоятельства, половой статус, материальное положение, работу, жилище, духовную жизнь, социальный статус. Более половины респондентов (54,5%) присвоили здоровью наивысший балл в системе личных факторов благополучия. Высокую значимость здоровья (баллы от 6 до 8 из 9 возможных) отметили 31,5%, низкую — 14% исследованных (баллы от 1 до 5).

На следующем этапе исследования выполнена самооценка уровня удовлетворенности здоровьем. Большинство респондентов присвоили фактору баллы 3 и 4 (из 5 возможных) — 40,9% и 43,2% соответственно. Таким образом, здоровье является значимым ценностным фактором для педагога, его уровень содержит резерв для совершенствования, что должно обеспечивать мотивацию по здоровьесозиданию.

Эффективность работы педагога по формированию здоровья детей определяется выбором стратегии образования, базирующейся на представлениях о природе здоровья и причинах его изменения. Индивидуальная позиция в отношении природы здоровья может иметь статическую или динамическую ориентацию. Статическая подразумевает представление о здоровье как об отсутствии заболеваний и состоянии благополучия. Динамическая определяет здоровье как отражение качества жизни, его изменения. Причины здоровья с одной стороны могут рассматриваться как аспект удачи и благополучия среды (представления о достаточности пассивного отношения к здоровью), с другой — определяться стилем жизни и реализацией мер по сохранению и совершенствованию здоровья [4].

Определены индивидуальные концепции здоровья студентов последнего года обучения на основе анализа выбора ими утверждений о природе здоровья и о его причинах. Выявлена высокая доля лиц (61,8%) рассматривающих здоровье как динамическое отражение качества жизни. Вместе с тем 36,4% опрошенных считают ресурсы здоровья определяемыми при рождении, в том числе факторами экологической, культурной среды. Здоровье как результат стиля жизни и применения мер, предупреждающих растраты здоровья, представили 41,8% респондентов. Интеграция оценок по шкале природы и причин здоровья позволила выделить большое количество лиц (29,1%) с пассивной позицией в отношении здоровья. Они принимают динамическую природу здоровья, но считают, что его изменения определяются только окружающей средой. Продуктивная концепция здоровья отмечена только у 20,0% респондентов. Поведение в этой концепции является наиболее важной составляющей, меры, направленные на сохранение и созидание здоровья, совершенствующимися и развивающимися.

Таким образом, здоровье для педагогов является важнейшей фактором благополучия. Уровень здоровья определяется как высокий, но не максимальный, есть резерв для его совершенствования. Формирование здоровьесберегающей компетентности слушателей должно происходить вместе с коррекцией индивидуальных концепций здоровья. Наиболее перспективной для сохранения и укрепления здоровья воспитанников, его формирования, является тенденция, принимающая активность и совершенствование мер как ресурсы здоровья.

Список использованных источников

1. Дети и молодежь Республики Беларусь: статистический сборник // Национальный статистический комитет Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — 2015. — Режим доступа: http://www.belstat.gov.by/bgd/public_compilation/index_680/. — Дата доступа: 10.10.2015.
2. Санитарные нормы и правила «Требования для учреждений дошкольного образования», утвержденные постановлением Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 25 января 2013 г. № 8 // Министерство здравоохранения Республики Беларусь [Электронный ресурс]. — 2014. — Режим доступа: http://minzdrav.gov.by/ru/static/acts/tehnicheskie/teksty/doshkolnye_uchrezhdenia. — Дата доступа: 03.11.2014.
3. Рост и развитие ребенка / В. В. Юрьев [и др.]. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 272 с.
4. Сиерес, Д. О различных подходах к понятию «здоровье» / Д. Сиерес, В. Гавидия // Школа здоровья. — 1998. — Т. 5. — № 1. — С. 7—16.

УДК 376-051:004

ВИДЕОМЕТОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

Сороко Е. Н.
БГПУ, Минск

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы использования аудиовизуальных средств обучения в процессе переподготовки педагогических кадров. Раскрывается приоритет применения видеометода в профессиональной подготовке учителя-дефектолога.

Summary: The article examines the use of audio-visual teaching aids in the educational process. The priority of application of videomethod at training special teachers is disclosed.

Ключевые слова: информатизация, аудиовизуальные средства обучения, видеометод.

Key words: information technology, audio-visual teaching aids, videomethod.

На современном этапе развитие системы образования, в том числе и образования взрослых, происходит в ситуации глобальной информатизации, которая предполагает построение информационного образовательного пространства, направленного на формирование информационной культуры всех участников образовательного процесса: профессорско-преподавательского состава и слушателей. Поэтому

одним из приоритетных направлений развития современного информационного общества является совершенствование образовательного процесса на основе внедрения средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые могут быть представлены электронными средствами обучения (программами-тренажерами, аудиовизуальными средствами, электронными учебно-методическими комплексами и др.), прикладными программами и средами, ресурсами сети Интернет (чаты, блоги и др.).

Особое место среди средств обучения, используемых в образовательном процессе взрослых, занимают аудиовизуальные средства обучения, которые оказывают наиболее сильное обучающее воздействие, поскольку обеспечивают образное восприятие изучаемого материала и его наглядную конкретизацию в форме наиболее доступной для восприятия и запоминания; являются синтезом достоверного научного изложения фактов, событий, явлений и т. д.

Дидактические особенности аудиовизуальных средств обучения состоят, во-первых, в высокой информационной насыщенности; во-вторых, в рационализации преподнесения учебной информации; в-третьих, в показе изучаемых явлений в развитии, динамике; и, в-четвертых, в реальности отображения действительности.

Существуют различные классификации аудиовизуальных средств обучения. Так, по мнению Г. М. Коджаспировой и К. В. Петрова, к данным средствам относятся фонограммы (фоноупражнения, фонотесты, фонозаписи текстов, рассказов, аудиочасы и аудиолекции), видеопродукцию (видеофрагменты, видеоуроки, видеофильмы, видеолекции, тематические слайды и транспаранты) и компьютерные учебные пособия (электронные учебники, самоучители, пособия, справочники, словари, прикладные обучающие, контролирующие программы, тесты и учебные игры) [1].

По классификации М. В. Ляховицкого, аудиовизуальные средства обучения подразделяются на визуальные (зрительные) средства (видеограммы) — рисунки, таблицы, схемы, репродукции с произведений живописи, транспаранты, диафильмы, диапозитивы; аудитивные (слуховые) средства (фонограммы) — грамзапись, магнитопись, радиопередачи; и собственно аудиовизуальные средства (видеофонограммы) — кино-, теле-, видео- и диафильмы со звуковым сопровождением, компьютерные программы и т. д. [2].

В своей преподавательской деятельности мы отдаем особое предпочтение видеометоду — показу обучающих видеороликов, видеофрагментов, фильмов, видеолекций и др., который основывается преимущественно на наглядном восприятии информации и является одним из мощных источников воздействия на сознание и подсознание человека. Это связано с тем, что в процессе применения видеометода максимально активизируется наглядно-чувственное восприятие, обеспечивается более прочное усвоение знаний в их образно-понятийной целостности и эмоциональной окрашенности, создаются условия для подачи большого количества информации за короткое время в сжатом, концентрированном виде.

Видеометод предъявляет большие требования к организации образовательного процесса, которая должна отличаться четкостью, продуманностью, целесообразностью. От преподавателя, использующего видеометод, требуется развитое умение вводить слушателей в круг изучаемых проблем, направляя их деятельность, делать обобщающие выводы и умозаключения. Следует отметить, что эффективность дан-

ного метода также находится в прямой зависимости от качества видеоматериалов и применяемых технических средств.

В связи с острой необходимостью в подготовке квалифицированных специалистов для работы с «безречевыми» детьми — детьми с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями, овладение навыками вербальной коммуникации для которых является затруднительным или невозможным, объективизировалась потребность введения в учебный план переподготовки по специальностям «Олигофренопедагогика» и «Логопедия» учебной дисциплины «Поддерживающая и альтернативная коммуникация».

С целью формирования у слушателей теоретической и практической компетентности в области применения средств поддерживающей и альтернативной коммуникации для нормализации жизнедеятельности детей с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями нами используется сочетание различных методов обучения, ведущее место среди которых занимает видеометод.

Приоритет использования видеометода в процессе преподавания учебной дисциплины «Поддерживающая и альтернативная коммуникация» обусловлен рядом факторов. Во-первых, данный метод позволяет сформировать у слушателей знания о «безречевых» людях, о средствах поддерживающей и альтернативной коммуникации. Во-вторых, видеометод способствует отработке практических умений по диагностике коммуникативного поведения «безречевых» людей, планированию коррекционно-педагогической работы по применению невербальных средств коммуникации, использованию адекватных стратегий обучения поддерживающей и альтернативной коммуникации в соответствии с индивидуальными потребностями и особенностями детей и др. В-третьих, в процессе использования видеометода создаются условия для восполнения не всегда имеющейся возможности наблюдать за коммуникативными сигналами детей с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями. Поэтому все лекционные и практические занятия по данной учебной дисциплине сопровождаются сочетанием традиционных методов, приёмов и форм организации обучения с применением видеометода [3].

Так, лекционное занятие на тему «Введение в предметную область Поддерживающая и альтернативная коммуникация» начинается с демонстрации видеороликов, в которых отражены повседневные рутины «безречевых» людей, использующих различные средства невербальной коммуникации. Данные видеоролики позволяют раскрыть слушателю сущность поддерживающей и альтернативной коммуникации как средства повышения качества жизни лиц с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями, нормализации их жизнедеятельности.

Для формирования у слушателей умения осуществлять изучение коммуникативного поведения лиц с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями и определять уровень их коммуникативного развития, нами подготовлены мультимедийные презентации, содержание которых представлено не только текстовой и графической информацией о видах и направлениях диагностики, но и обучающими видеороликами, в которых отражена процедура обследования «безречевых» детей. На основе просмотра обучающих видеороликов слушателям предлагается ряд практических заданий, например, определить актуальную систему коммуникации ребенка, способ доступа и передачи информации (прямой и не прямой), комфортные положения

и позиции, понимание обращенной речи, отношение к своим коммуникативным трудностям, наличие аффективных объектов и коммуникативных партнеров и др.

С целью формирования знаний у слушателей о многообразии средств поддерживающей и альтернативной коммуникации, специфике подбора индивидуального средства коммуникации в соответствии с индивидуальными коммуникативными, когнитивными, лингвистическими, психосоциальными и двигательными возможностями каждого конкретного ребенка нами разработаны мультимедиапрезентации, которые сочетают в себе не только фотографии и тексты-описания средств, но и обучающие видеоролики. Сочетание текстовой информации, фото и видеоматериалов позволяет системно представить, во-первых, что собой представляет средство; во-вторых, как его использовать; в-третьих, кто его может использовать; в-четвертых, как обучать его использованию.

О том, как рационально организовывать обучение поддерживающей и альтернативной коммуникации лиц с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями в соответствии с уровнем их коммуникативного развития, подобрать для каждого ребенка оптимальное средство невербальной коммуникации, слушатели могут познакомиться в процессе просмотра и тщательного анализа видеороликов, в которых отражены различные стратегии и системы обучения. Например, в качестве одного из самых распространенных средств невербальной коммуникации, которое используют дети с расстройствами аутистического спектра, являются картинные средства. Для того чтобы обучить ребенка использованию данных невербальных средств в общении с окружающими людьми, на лекции, на основе просмотра и анализа обучающего видеофильма, осуществляется знакомство слушателей с шестью этапами коммуникативной системы обмена картинками (авторы Э. Бонди и Л. Фрост) [4].

Представленные примеры использования видеометода в процессе преподавания учебной дисциплины «Поддерживающая и альтернативная коммуникация» слушателям переподготовки по специальностям «Олигофренопедагогика» и «Логопедия» являются частью методического обеспечения, которое каждый год совершенствуется и дополняется.

В процессе грамотного сочетания видеометода с традиционными методами и приёмами обучения создаются условия для достижения желаемого результата — подготовить высококвалифицированного учителя-дефектолога, владеющего знаниями и умениями, отвечающими современному состоянию теории и практики специального образования.

Список использованных источников

1. Коджаспирова, Г. М. Технические средства обучения и методика их использования: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. — М.: Академия, 2001. — 256 с.
2. Ляховицкий, М. В. Технические средства в обучении иностранным языкам [Текст]: пособие для учителей / М. В. Ляховицкий, И. М. Кошман. — Москва: Просвещение, 1981. — 143 с.
3. Обухова, Т. И. Использование видеометода в профессиональной подготовке учителя-дефектолога / Т. И. Обухова, Е. Н. Сороко // Сб. науч. работ Каменец-Подольского национального университета имени Ивана Огиенка / Под ред. О. В. Гав-

рилова, В. И. Спивака. — Вып. XXI, в двух частях, часть 1. Серия: соц.-пед. — Каменец-Подольский: Медобори-2006, 2012. — С. 187—195.

4. Сороко, Е. Н. Опыт использованию видеометода в процессе подготовки учителей-дефектологов в области поддерживающей и альтернативной коммуникации / Е. Н. Сороко // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика. Сб. науч. тр. VIII Междунар. науч.-практ. конф., 10-11 июня 2014 г. Под ред. А. И. Ахметзяновой. — Казань: Отечество, 2014. — С. 32—35.

УДК 372.0(476)

ОЗНАКОМЛЕНИЕ СЛУШАТЕЛЕЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Старжинская Н. С., Тукач В. П.
БГПУ, НИО, Минск

Аннотация: В статье раскрываются содержание учебного материала по ознакомлению слушателей курсов переподготовки с основными тенденциями инновационного развития дошкольного образования в Республике Беларусь и некоторые подходы по организации их изучения.

Summary: The article reveals the content of the training material to familiarize the retraining courses with the main tendencies of innovative development of preschool education in the Republic of Belarus and some approaches for their study.

Ключевые слова: дошкольное образование, инновации, оценка инноваций.

Keywords: preschool education, innovation, evaluation of innovation.

Инновационные процессы, под которыми понимается обновление, изменение, ввод чего-то нового, введение новизны, являются закономерностью развития современного образования. Толчком к ним послужили коренные социально-политические преобразования в обществе в 80-90 гг. В Беларуси на основе творчества педагогов и руководителей образовательных учреждений активно развернулась инновационная деятельность на всех ступенях образования. На протяжении всего периода, последовавшего после обретения республикой суверенитета, осуществлялась и осуществляется разработка и апробация нового содержания образования и новых образовательных технологий, активизировались научно-педагогические исследования, стал шире использоваться зарубежных опыт.

Проведенный анализ педагогической литературы показывает, что, несмотря на обилие работ по становлению и развитию общественного дошкольного воспитания в СССР (в том числе в БССР — это работы Е. Г. Андревой), большинство исследователей рассматривает проблемы по принципу «до и после октября 1917г.», в результате чего оказываются слабо раскрытыми особенности организации дошкольной практики в условиях перехода к новым общественным отношениям. Большая часть работ написана до 1986 года, в них дается оценка исторической действительности с позиций того времени, а некоторые исторические факты умалчиваются.

Выявление предпосылок становления и развития инновационного дошкольного образования в Республике Беларусь, определение тенденций в развитии дошкольного воспитания в Беларуси в постсоветский период, составляет новую современную проблему исследования.

Первые шаги изучения и оценки сложившихся на национальном уровне состояния, тенденций, проблем, перспектив развития дошкольного образования в современной Беларуси были представлены в научном исследовании Т. М. Коростелевой «Становление и тенденции развития дошкольного образования в Республике Беларусь». Ею определены основные направления функционирования и развития системы дошкольного образования в Республике Беларусь в условиях ее качественного преобразования; впервые спрогнозированы и обоснованы новые типы дошкольных учреждений страны; разработана модель «открытого» детского сада; построена комплексная модель взаимодействия образующих компонентов системы дошкольного образования «родители-педагог-ребенок». По мнению Коростелевой Т. М., анализ созданных в постсоветских странах, и в первую очередь в Беларуси, дошкольных учреждений, показывает, что они сыграли положительную роль в оказании помощи семье в воспитании детей, подготовке их к школе и предоставлении возможности профессионального и общественного роста женщины-матери [1].

Однако в исследовании Т. М. Коростелевой не рассматривается динамика внедрения в дошкольного образования республики инновационных технологий зарубежных и отечественных авторов, изменения отношения педагогической общественности к инновациям, нормативное правовое обеспечение инновационного процесса в дошкольном образовании.

Изучение выше названных процессов позволяет выделить в развитии инновационного дошкольного образования Беларуси в период со второй половины 80-х гг. XX в. до 2011 г. можно следующие этапы.

I этап: вторая половина 80-х гг. XX в. — 1994 г. — период отхода от жесткой дисциплинарной модели дошкольного воспитания и перехода к личностно-ориентированному подходу к ребенку; возникновение и первоначальное становление инновационных процессов в дошкольном воспитании — внедрение отдельных, разработанных к тому времени в мировой практике новшеств.

II этап: 1995—2003 гг. — появление первой национальной базисной программы воспитания и обучения в детском саду, парциальных отечественных инновационных программ дошкольного образования; дальнейшее становление инновационных процессов за счет интенсивной, нередко стихийной, апробации в широкой практике как зарубежных, так и отечественных педагогических инноваций, их внедрения в условиях недостаточного научно-методического и кадрового обеспечения этого процесса.

III этап: с 2004 по 2011 гг. — период функционирования и направленного развития теории и практики инновационного дошкольного образования, его научно-методического обеспечения; поиск путей повышения эффективности деятельности учреждений дошкольного образования.

С 2011 г. с принятием Кодекса об образовании начался четвертый этап инновационного развития дошкольного образования Республики Беларусь — этап его модернизации.

Специалисты — педагоги учреждений дошкольного образования — должны быть сориентированы в основных тенденциях инновационного развития, программно-методического потока, иметь представление о разнообразных отечественных и зарубежных педагогических технологиях в области дошкольного образования, уметь самостоятельно анализировать их, выделяя ключевые положения, понять их особенности.

Границы статьи позволяют нам остановиться только на отборе содержания учебного материала для работы по ознакомлению с основными тенденциями инновационного развития дошкольного образования в нашей стране в период с 1985 по 2011 г.

Знакомство слушателей переподготовки специальности «Дошкольное образование» с современными инновационными технологиями дошкольного образования и особенностями их внедрения в дошкольное образование нашей страны осуществлялось в процессе преподавания дисциплины «Современные технологии дошкольного образования», которая читалась им на II году обучения в объеме 18 часов. В рамках названного курса особенное внимание уделялось ознакомлению слушателей с процессами инновационного развития в дошкольном образовании Республики Беларусь.

Цель курса: формирование профессиональной компетентности слушателей в условиях перманентного обновления содержания и методов дошкольного образования, обеспечение готовности осуществлять деятельность по освоению и внедрению, а также разработке вариативных педагогических технологий, ориентированных на ребенка; по управлению развитием дошкольным образовательным учреждением.

Задачи курса: дать слушателям научное обоснование понятий инновация, инновационное развитие, педагогическая технология; познакомить с классификацией образовательных технологий, методологической основой их анализа; познакомить с наиболее важными системами и технологиями дошкольного образования — как классическими, так и современными; познакомить с особенностями развития инновационного дошкольного образования в Республике Беларусь, концептуальными основами инновационных педагогических технологий современных белорусских авторов, выявить особенности содержания и методики каждой из них.

Слушатели должны знать: методологические подходы к определению сущности педагогических технологий, их структуры, классификации, этапы и принципы разработки; современные педагогические технологии обучения и воспитания дошкольников как системные явления; современные педагогические технологии, разработанные белорусскими учеными.

Слушатели должны уметь: давать характеристику педагогической технологии; проводить сравнительно-педагогический анализ технологий с позиций проявления инноватики; оценивать качество дошкольного образования по результатам внедрения той или иной педагогической технологии.

Содержание программы составляют следующие темы:

Тема 1. Сущность понятия «технология». Научные основы педагогических технологий и их классификация.

Понятие педагогической технологии. Классификация процессов, реализуемых в системе образования. Типы педагогических технологий. Соотношение технологии и методики. Основные качества современных педагогических технологий.

Сущностные и инструментально значимые свойства, научные основы технологий. Классификация педагогических технологий по уровню применения, по философской основе, по фактору психического развития, по научной концепции усвоения социального опыта, по ориентации на личностные структуры, по характеру содержания и структуры, по категории обучающихся. Описание и анализ педагогической технологии.

Тема 2. Инновационные процессы в образовании.

Понятие инноватики (образовательного нововведения). Стадии и этапы развития инновационных процессов. Новизна как критерий оценки педагогических исследований. Классификация инноваций в образовании. Характерные черты и особенности традиционной системы дошкольного образования. Теоретические основания модернизации дошкольного образования. Тенденции в развитии дошкольного образования Беларуси в постсоветский период. Инновационная деятельность современных учреждений дошкольного образования.

Тема 3. Классические и современные системы дошкольного образования.

Философские основания и цели дошкольной педагогики. Система дошкольного воспитания Вальдорфский детский сад. Традиционный детский сад. Общеметодологический смысл обновления дошкольного образования. Личностный подход как стратегия современного дошкольного образования. Воспитание ребенка как человека культуры. Опыт, проблемы и стратегия развития инновационного дошкольного образования.

Тема 4. Инновационные процессы в дошкольном образовании Беларуси.

Направленность на преобразование традиционного обучения и воспитания как отличительная черта современной педагогической науки.

Этапы развития инновационного дошкольного образования в Беларуси. Культурологический аспект инновационных процессов в дошкольном образовании в Беларуси.

Новые подходы к оценке качества дошкольного образования.

Тема 5. Инновационные технологии обучения и воспитания дошкольников.

Сравнительно-педагогический анализ инновационных педагогических технологий современных белорусских авторов с позиций обязательности проявления инноватики.

Технологии оздоровительной работы с детьми дошкольного возраста (Л. Д. Глазырина, В. Н. Шебеко, В. А. Шишкина). Технологии обучения дошкольников грамоте (Н. А. Зайцев, Е. Е. Шулешко, Г. Доман, программа «Дистар»). Технологии развития музыкального творчества у дошкольников (Л. С. Ходонович, О. Н. Андципович, Г. А. Никашина). Технологии речевого, лингвистического и литературного развития дошкольников в условиях близкородственного двуязычия (Н. С. Старжинская, Д. Н. Дубинина). Технологии математического развития дошкольников (И. В. Житко, Е. А. Носова). Технологии экологического образования дошкольников (Е. А. Стреха, А. А. Петрикевич). Программа «Хорошие манеры» (И. А. Комарова).

В процессе изучения дисциплины «Современные технологии дошкольного образования» слушатели анализировали работы ведущих педагогов в области инновационного образования. Исследования нововведений в области образования представлены в работах К. Ангеловски, Л. Г. Богославец, Е. С. Заир-Бек, В. И. Загвязинского, М. В. Кларина, Е. Г. Ильина, В. Т. Кудрявцева, А. А. Майер, М. М. Поташника, С. Л. Полякова, В. А. Сластенина, Л. С. Подымовой, Т. И. Шамовой, Н. Р. Юсуфбековой и др.

Проблемы развития образования с учетом трансформационных процессов в обществе исследовались и белорусскими учеными: К. В. Гавриловец, О. Л. Жук, И. И. Казимирской, Е. В. Петушковой, А. В. Торховой, И. И. Цыркуном и др. Особенное внимание в курсе было уделено работе А. И. Жука, посвященной классификации инновационных процессов в дошкольном образовании Беларуси [2].

Принципиальная позиция в работе со слушателями — не навязывать им готовые оценки той или иной технологии, путей ее внедрения, а помочь им приобрести аналитические навыки, научиться понимать и принимать точку зрения другого, пересматривать собственные педагогические установки. На завершающем этапе изучения спецкурса слушателям предлагалось написать педагогическое эссе, где отразилось бы их отношение к инновационным процессам в современном дошкольном образовании. Результаты анализа этих работ показали, что ими выделялись как позитивные, так негативные или спорные позиции этой проблемы.

К положительным сторонам инновационных процессов, по мнению слушателей, относится возможность выбора педагогом или коллективом учреждения дошкольного образования технологии, которая отвечает педагогическим установкам воспитателей и родителей. Появляется больше возможностей для повышения квалификации педагога в интересующей его области. Стимулируется творчество педагогов, интерес к работе.

Трудности работы по новым технологиям, отмечали слушатели, заключаются в том, что не всегда новые технологии снабжены методическими материалами (конспектами занятий, наглядными учебными пособиями). Нередко работа по новой технологии требует дополнительного финансирования на приобретение пособий, игрушек, наглядных материалов.

Иногда наблюдается «погоня» за инновациями ради самих инноваций, завоевания авторитета в глазах вышестоящих руководителей или родителей. Такое «внедрение» нового повторялось в некоторых учреждениях из года в год без должного анализа результатов работы. Другой крайностью являлось использование в одной учреждении дошкольного образования нескольких инноваций одновременно. При этом не удается проследить за эффективностью работы по каждой из них.

Выбор инноваций часто проводился случайно, без учета кадрового состава учреждения, возможностей педагогов. При этом увлечение одной инновацией могло привести к перегрузке детей и недостаткам в других направлениях воспитательно-образовательной работы.

Некоторые технологии или программы, по словам слушателей, написаны слишком наукообразно, их язык не воспринимается практическими работниками учреждений дошкольного образования.

Кроме того, педагогическим коллективам трудно перестраиваться, уходить от привычных подходов и форм организации детской деятельности.

Отмечалось также отсутствие преемственности со школой в содержании и методах работы.

В целом педагогические эссе слушателей показали процесс их профессионального становления, формирования педагогического мышления, способного понять вариативность в работе, объективно оценивать ситуацию инновационности в дошкольном образовании, видеть ее достоинства и проблемы.

Список использованных источников:

1. Коростелева, Т. М. Становление и тенденции развития дошкольного образования в Республике Беларусь: Дисс. канд-та пед. наук 13.00.01 / Т. М. Коростелёва. — Минск, 1997. — 160 с.

2. Жук, А. И. Инновационные процессы в образовании: проблемы, перспективы / А. И. Жук // Пралеска. — 2000. — № 5. — С. 4—8.

УДК 378:371.91:371.14

**ФОРМИРОВАНИЕ У СЛУШАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
ПЕРЕПОДГОТОВКИ 1-03 03 77 ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ
И ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ
И КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЕМ
СЛУХА**

Стрелкова О. В.

БГПУ, Минск

Аннотация: В статье рассмотрено понятие «профессиональные компетенции» и содержание работы по формированию профессиональных компетенций учителя-дефектолога в области обучения и коррекционной работы с учащимися с нарушением слуха.

Summary: This article deals with the notion «professional competences» and scope of work in formation of special education teacher's professional competences in the area of teaching and correctional job with hearing-impaired students.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, учитель-дефектолог, учащиеся с нарушением слуха.

Key words: professional competences, special education teacher, hearing-impaired students.

Социально-экономические изменения в обществе, процесс информатизации способствуют стремительным преобразованиям во многих сферах профессиональной деятельности и предъявляют более высокие требования к организации подготовки будущих специалистов на основе компетентностного подхода.

Понятия «компетентностный подход», «компетентность» и «компетенции» раскрыты в трудах Д. Равена, Э. Ф. Зеера, Д. Мертенса, И. А. Зимней, А. М. Новикова, Э. М. Калицкого, А. А. Вербицкого, О. Е. Лебедева, Д. А. Иванова, И. С. Сергеева, А. В. Хуторского, О. Л. Жук, С. Е. Шишова, В. Байденко и др.

Согласно работам О. Е. Лебедева, под компетентностным подходом понимается совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. К числу таких принципов относятся следующие положения: смысл образования заключается в развитии у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт; содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем; смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучающихся опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования [4].

Заказчиками компетентностного подхода становятся, прежде всего, определившиеся люди. Они знают, чему хотят научиться и как.

Компетентность, по мнению Д. А. Иванова, — это характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности/результативности его действий, направленных на разрешение определённого круга значимых для данного сообщества задач/проблем [3]. В этом определении усматривается два подхода к содержанию понятия «компетенция». Одни исследователи делают акцент на компетенции как интегральном личностном качестве человека (характеристика человека), другие — на описании составляющих его деятельности, её различных аспектов, которые и позволяют ему успешно справляться с решением проблем [3].

На наш взгляд, заслуживает внимания лаконичная трактовка компетентности О. Е. Лебедева: «Компетентность — это способность действовать в ситуации неопределённости» [4]. Образовательный процесс должен готовить к переменам, развивая у обучающихся такие качества, как мобильность, динамизм, конструктивность. В связи с этим компетенция есть не что иное, как готовность действовать [4]. По мнению Э. Ф. Зеера, компетенция обнаруживается и проявляется в конкретных ситуациях, определённых обстоятельствах и представляет интеграцию знания, умения, опыта в социально-профессиональной ситуации [2].

Джон Равен определяет профессиональную компетентность как «специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия» [5].

В связи с компетентностным подходом в педагогике современные образовательные стандарты переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование, характеризуются тем, что требования к уровню подготовки слушателей сформулированы в виде набора компетенций. В нём выделяют три группы: социально-личностные; академические; профессиональные.

Социально-личностные компетенции включают культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства, умение следовать им и т. п. Академические компетенции — это владение методологией и терминологией, свойственные отдельной области знаний, понимание дей-

вующих в ней системных взаимосвязей. Профессиональные компетенции — это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи, проблемы, а также самоценить результаты своей деятельности [1], а также готовность к освоению, разработке и внедрению инноваций в профессиональной области.

Ключевым условием повышения качества образования является высокий уровень профессиональной компетентности педагогических кадров, которая включает ряд компетенций, относящихся к той или иной специальности.

Исходя из приведенных определений, профессиональная компетентность учителя-дефектолога (специальность переподготовки 1-03 03 77 Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании) нами рассматривается как многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.).

Основываясь на научные работы Дж. Равена, Э. Ф. Зеера, Д. Мертенса, И. А. Зимней, О. Е. Лебедева, Д. А. Иванова, И. С. Сергеева, А. В. Хуторского, А. К. Марковой, при формировании профессиональных компетенций в области обучения и коррекционной работы с учащимися с нарушением слуха мы ставили задачу — вооружить слушателей теоретическими знаниями и некоторыми практическими навыками. В рамках учебной дисциплины «Методики обучения и коррекционной работы с учащимися с нарушением слуха в условиях интегрированного обучения и воспитания» слушатели должны знать особенности данной категории детей, принципы современной системы обучения неслышащих и слабослышащих, специфические методы и приёмы работы с ними, специальные средства обучения, методики развития слухового восприятия и развития речи учащихся со слуховой депривацией. К практическим навыкам можно отнести умение планировать, разрабатывать фрагменты коррекционно-развивающих занятий и уроков с учётом особенностей детей с нарушением слуха, анализировать свой опыт и опыт коллег, уверенность в себе, инициативность, способность учиться и др. На наш взгляд, обучение в институте повышения квалификации и переподготовки следует понимать как процесс формирования основ (предпосылок) профессиональной компетентности, так как наличие у человека диплома, подтверждающего уровень его квалификации (а чаще — некоторой совокупности знаний, осведомлённости в данной профессиональной сфере) — это необходимое (но недостаточное) условие для последующего становления профессионализма. Человек может приобрести это свойство в результате специальной подготовки и только собственного опыта работы с учащимися с нарушением слуха.

Для реализации поставленной задачи используются различные методы обучения: объяснительно-иллюстративные (лекции, демонстрации учебных фильмов), репродуктивные (упражнения), метод проблемного изложения, интерактивные методы, направленные на освоение способов и опыта выполнения конкретных профессиональных действий в условиях образовательной интеграции (путем анализа конкретных ситуаций, включения в моделируемые ситуации, использование ситуативно-ролевых игр) и др. Как показывает анализ теории и практики образования,

компетенции могут эффективно развиваться у слушателей на основе их самостоятельной поисковой, творческой деятельности, самостоятельно приобретённого опыта решения разнообразных задач.

В качестве одной из важнейших составляющих профессиональной компетентности А. К. Маркова называет способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, поэтому особое место в системе дополнительного образования взрослых отводится самостоятельной работе и её методическому обеспечению. Кафедрой педагогики и психологии непрерывного образования разработаны электронные учебно-методические материалы, также у слушателей есть возможность воспользоваться учебными изданиями и научными публикациями, размещёнными в репозитории БГПУ.

С целью изучения эффективности работы по формированию профессиональных компетенций слушателей в области обучения и коррекционной работы с учащимися с нарушением слуха нами было проведено анкетирование обучающихся специальности переподготовки 1-03 03 77 Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании. Исследование проводилось на базе факультета переподготовки специалистов образования ИПКиП БГПУ. Всего в исследовании приняло участие 82 человека (слушатели групп И-202, И-203, И-204).

При анализе анкет на вопрос «Формируются ли, на Ваш взгляд, профессиональные компетенции в области обучения и коррекционной работы с детьми с нарушением слуха в рамках предложенных видов деятельности?», — «Да» ответили 58 человек (71 %); 24 человека (29 %) считают, что они формируются «Частично», уточняя, что профессиональные компетенции развиваются непосредственно в практической работе в качестве учителя-дефектолога. Организацией самостоятельной работы по дисциплине «Методики обучения и коррекционной работы с учащимися с нарушением слуха в условиях интегрированного обучения и воспитания» удовлетворены 76 человек (93 %), частично — 6 человек (7 %).

Таким образом, выделение компетенций в рамках специальностей переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование, позволяет нацелить процесс обучения на достижение конкретных результатов, осуществить внутри- и межпредметную преемственность в развитии сформированных компетенций. В конечном итоге, такой подход способствует повышению уровня компетентности слушателя, мобильности и устойчивости его образования.

Список использованных источников

1. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентного подхода) / В. Байденко // Высшее образование в России. — 2004. — № 11. — С. 3—13.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образ. / Э. Ф. Зеер. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательский центр «Академия», 2013. — 416 с.
3. Иванов, Д. А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Дмитрий Иванов. — Москва: Чистые пруды, 2007. — 32 с.
4. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. — 2004. — № 3. — С. 3—18.

5. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе / Дж. Равен. — Москва: Когито-Центр, 2002. — 218 с.

УДК 378+373.2

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

Стреха Е. А.
БГПУ, Минск

Аннотация: Даётся обоснование актуальности проблемы экологического образования педагога учреждения дошкольного образования. Раскрывается содержание экологического образования слушателей ИПКиП. Обозначены направления работы по повышению компетентности в области экологического образования.

Summary: The substantiation of the problem urgency of environmental education of the teacher of preschool educational institution. The content of ecological education of students of Institute for retraining. Designated areas of work for improving competence in the field of environmental education.

Ключевые слова: содержание экологического образования, направления работы по экологическому образованию, слушатели ИПКиП.

Key words: environmental education, focus of work on environmental education, the students of the Institute of retraining of personnel.

Одним из основных принципов мировой стратегии устойчивого развития в области образования, изложенных в документах ООН, является воспитание сознательных членов общества, понимающих взаимосвязи и взаимозависимости человека и природы, осознающих необходимость сохранения глобального равновесия и причастность каждого к проблемам окружающей среды.

В работе по ознакомлению слушателей ИПКиП с проблемами экологического образования мы опирались на положения экологической психопедагогики (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин), экологической этики и природоохранной эстетики (В. Е. Борейко), концепций экологического образования (А. А. Вербицкий, А. И. Захлебный, И. Т. Суравегина, И. Д. Зверев, Н. М. Мамедов, С. В. Алексеев, Н. М. Чернова, Д. Н. Кавтарадзе, Л. В. Тарасов); исследований экологической культуры как фактора гармонизации отношений общества с окружающей средой (Б. Т. Лихачев, А. Ф. Лосев, Г. Г. Провадкин, Н. Н. Моисеев, А. А. Горелов, С. Д. Дерябо, Н. С. Глазачев, В. И. Данилов-Данильян, В. А. Красилов, Ю. Одум, Н. Ф. Реймерс).

Актуальность экологического образования слушателей ИПКиП определяется: во-первых, тем, что именно педагогу принадлежит главенствующая роль в ознакомлении детей дошкольного возраста с природой как основному носителю знаний о природе и образца поведения в природе. Только педагог со всей присущей ему эмоциональностью может открыть перед детьми окружающий мир природы, развить в детях чувство эстетического восприятия её, бережного отношения к ней; во-вторых, расширением экологической направленности содержания образовательной области «Ребенок и природа» учебной программы дошкольного образования.

Становлению эгоцентрической направленности сознания слушателей способствует учебная дисциплина «Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой», которая предназначена для подготовки педагогов учреждений дошкольного образования. Содержание данной учебной дисциплины ориентировано на повышение компетентности слушателей в вопросах экологии и экологического образования детей дошкольного возраста. Это связано с тем, что в последнее десятилетие заметна тенденция усиления внимания к проблеме формирования экологической культуры у детей дошкольного возраста. В соответствии с учебной программой дошкольного образования предполагается формирование у дошкольников адекватных экологических представлений о том, что и как происходит в мире природы, между природой и человеком, как следует поступать с точки зрения экологической целесообразности. Учитывая, что в дошкольном возрасте преобладают наглядно-действенная и наглядно-образная формы мышления, только специально отобранные и адекватные возрасту сведения о природе могут обеспечить понимание и усвоение детьми экологических понятий из таких разделов биологической экологии, как аутоэкология (взаимосвязь живого организма со средой обитания, морфофункциональная приспособленность организма к среде обитания, среда обитания и др.); синэкологии (природные сообщества, цепи питания, взаимодействие человека и природы).

Для повышения уровня экологической образованности слушателей работа велась по следующим направлениям:

1. **Рассмотрение вопросов экологии и экологического образования детей дошкольного возраста на лекциях и семинарских занятиях.** Теоретическая подготовка в области экологического образования слушателей в процессе переподготовки кадров осуществляется на основе антропологических принципов, таких как приоритет самостоятельного обучения; самостоятельная деятельность; опора на опыт обучающегося; актуализация результатов обучения; осознанность обучения; развитие образовательных потребностей; индивидуализация, системность и контекстность обучения. В образовательном процессе используются интерактивные технологии, деловые игры, мультимедийные технологии, творческие задания. Сочетание разных подходов обеспечивает эффективность экологического образования слушателей института переподготовки кадров.

2. **Проведение лабораторных занятий на базе музея природы и экологии Республики Беларусь.** Посещение музея позволяет познакомить слушателей с постоянной экспозицией, которая располагается в шести залах, и изучить фонды музея, которые формируются по нескольким направлениям: флора, фауна, геология, минералогия. Экспонаты музея способствуют формированию представлений о сезонных изменениях в мире животных, о животных разных природных сообществ Республики Беларусь, о редких животных, занесенных в Красную книгу, об аномальных явлениях, связанных с изменением экологической обстановки. Кроме того, во время экскурсий посетителям рассказывают о том, как важно беречь природу, как ответственно относиться к ней.

3. **Проведение лабораторных занятий на базе центрального ботанического сада Национальной академии наук Беларуси.** Посещение ботанического сада позволяет познакомить слушателей с такими направлениями его научной деятель-

ности, как эффективное использование, возобновление и охрана ресурсов растительного мира; выявление физиолого-биохимических закономерностей и механизмов формирования устойчивости и продуктивности растений; создание научных основ интродукции, защиты, селекции и управления процессами акклиматизации и биологической продуктивности хозяйственно полезных растений на основе традиционных и современных методов биотехнологии и генной инженерии; биологический мониторинг, экология; промышленная ботаника; зелёное строительство и фитодизайн; использование растительных ресурсов в промышленности, сельском хозяйстве, медицине; решение проблем биобезопасности биологических методов и технологий. На базе оранжерей тропических, цитрусовых растений, фондовой оранжереи слушатели познакомились с биоразнообразием растительного мира в коллекциях ботанического сада.

4. Проведение лабораторных занятий на базе Республиканского центра экологии и краеведения. Посещение центра позволяет познакомить слушателей с направлениями и содержанием работы по экологическому образованию старшеклассников, учащихся начальных классов, детей дошкольного возраста; с созданием условий экологического образования: оснащение и оформление зимнего сада, разнообразие животных живого уголка и особенности их содержания, растения разных природных и климатических зон в оранжерее, мини-музей, виды озеленения территории (цветники, огород, плодово-ягодный сад, декоративные древесно-кустарниковые насаждения и т. д.).

5. Проведение лабораторных занятий на базе экологической комнаты в учреждении дошкольного образования. Посещение экологической комнаты позволяет познакомить слушателей с требованиями к её оформлению и оснащению функциональных зон в ней, с формами работы с детьми, педагогам, родителями и изучить методику работы с детьми разных возрастных групп.

Таким образом, экологическое образование слушателей в условиях переподготовки кадров выступает стратегическим направлением в формировании предметной компетентности педагогов и активизации инновационной практики по экологизации предметной среды в учреждении дошкольного образования, по оптимизации деятельности детских садов по экологическому воспитанию детей дошкольного возраста.

**ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ
С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ И СЛУХА НА БАЗЕ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА**

Феклистова С. Н.

БГПУ им. М. Танка,

Глинская Н. Л., Филипович Ф. М.

ГУО «Молодечненская специальная
общеобразовательная школа-интернат
№ 2 для детей с нарушениями зрения»

Аннотация: В статье охарактеризованы возможности использования ресурсного центра для подготовки учителей-дефектологов к работе с детьми с нарушением зрения и слуха.

Summary: The article describes the possibilities of using a resource center for the training of teachers to work with children with impaired vision and hearing.

Ключевые слова: ресурсный центр, нарушения зрения, нарушение слуха.

Key words: Resource Center, visual impairment, hearing impairment.

Развитие социально-экономических отношений в современном мире требует нового качества образования. В настоящее время в Республике Беларусь происходят качественные изменения системы специального образования, усиление его социальной ориентированности. Новые условия, как подчёркивает А. М. Змушко, «заданы Кодексом Республики Беларусь об образовании, задачами Государственной программы развития специального образования в Республике Беларусь на 2012-2016 годы, движением к инклюзии» [2].

Реформирование системы образования детей с особенностями психофизического развития обуславливает предъявление новых требований к подготовке и переподготовке учителей-дефектологов. Высокие требования к профессиональным качествам учителя-дефектолога обусловлены содержанием труда, который носит многофункциональный характер. Стоит задача подготовки специалиста, стремящегося к постоянному профессиональному росту, способного быстро ориентироваться в изменяющихся условиях, осуществлять педагогическую деятельность с учётом особенностей и возможностей развития разных категорий детей с особенностями психофизического развития, создавать оптимальные условия для их личностного развития и социальной адаптации, принимать адекватные решения и нести за них ответственность. Важность решения этой задачи обусловлена тем, что в последние годы, с одной стороны, отмечено увеличение количества детей с особенностями психофизического развития, а с другой стороны — получила развитие идея инклюзивного образования, предусматривающего возможность обучения и воспитания этой категории детей в учреждениях образования общего типа.

В связи с этим целесообразным становится создание ресурсных центров — опорных учреждений образования, на базе которых осуществляется интеграция и концентрация материально-технических, педагогических, информационных, интеллектуальных и других ресурсов образования. Функционирование таких учреждений обеспечивает возможность любому специалисту получить своевременную консультативную помощь по вопросам обучения, воспитания и организации коррекции

онной работы с детьми той или иной категории с особенностями психофизического развития, повысить свою квалификацию в значимой для него области коррекционной педагогики.

Последние десятилетия характеризуются увеличением количества людей с сенсорными нарушениями, в том числе множественными. Это требует подготовки специалиста, способного работать с детьми, имеющими одновременно нарушения зрения и слуха (т. е. условно относящихся к категории слепоглухих).

Сложности вызывает тот факт, что до настоящего времени не разработана единая классификация слепоглухоты, поскольку не выработаны единые подходы к определению её критериев. Дискуссионным остаётся главный вопрос: относить ли к категории слепоглухих только людей с выраженными нарушениями зрения и слуха, либо включать в эту группу тех, кто имеет, например, выраженное нарушение слуха и частичное нарушение зрения (или наоборот)? В нашей республике к категории слепоглухих относятся дети с тяжёлыми нарушениями зрения и слуха, в связи с чем в банке данных детей с особенностями психофизического развития содержатся сведения о семи таких детях.

Важным является вопрос об организации образования этой категории детей, а также о подготовке специалистов к работе с этими детьми. В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании, дети с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями в развитии (к которым относятся и группа слепоглухих детей) могут получать образовательные услуги по месту жительства в Центрах коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (создано более 140 таких центров). Однако следует учитывать, что качественное образование слепоглоухого ребёнка напрямую связано с созданием специальных образовательных условий (адаптированной образовательной среды, соответствующего учебно-методического обеспечения и т. д.), а также с наличием высококвалифицированных кадров.

В 2011 — 2014 гг. по решению Министерства образования Республики Беларусь на базе государственного учреждения образования «Молодечненская специальная общеобразовательная школа-интернат № 2 для детей с нарушениями зрения» реализовывался экспериментальный проект «Апробация методического обеспечения процесса обучения и воспитания слепоглухих детей». Целью проекта была апробация программно-методического обеспечения процесса обучения и воспитания слепоглухих детей, определение модели адаптивной образовательной среды и содержания психолого-педагогической поддержки их семей.

В основу экспериментального проекта лёг опыт работы со слепоглухими детьми в Федеральном государственном учреждении «Сергиево-Посадский детский дом слепоглухих» (Российская Федерация). Были учтены нормативные требования к организации образования детей с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь.

Была осуществлена работа по апробации диагностической программы изучения слепоглухих детей; средовых ресурсов обучения и воспитания слепоглухих детей; индивидуальной программы адаптации слепоглоухого ребёнка; индивидуальной программы обучения и воспитания слепоглоухого ребёнка.

Педагогом-психологом разработаны и систематизированы критерии оценки знаний, умений и навыков слепоглоухого ребёнка. Составлены оценочные листы

личностных качеств слепоглухого ребенка, разработаны таблицы функциональной оценки поведения.

В учреждении образования разработана и создана модель средовых ресурсов обучения и воспитания слепоглухих детей:

- осуществлена адаптация объектов окружающей среды: введены сигнальные опоры, ускоряющие узнавание и запоминание объектов; введены специализированные условные обозначения, организующие самостоятельную деятельность учащихся в пространстве; структурировано пространство на специально организованные зоны (учебная, игровая, творческая, уединения); разработаны и организованы маршруты передвижения; обеспечено относительное постоянство пространства.

- оптимизировано взаимодействие участников образовательной среды: обеспечен индивидуальный ритм и темп жизнедеятельности слепоглухого ребёнка; созданы условия для формирования у слепоглухого ребёнка адекватных его возможностям способов коммуникации; введены режимы учебной работы на занятиях и в течение дня, правила, регулирующие субъектные отношения ребёнка.

Учителем-дефектологом и психологом учреждения образования была разработана программа адаптации слепоглухого ребенка, которая предусматривала:

- создание безопасной среды в учебных помещениях, зонах отдыха, быту: создание и использование тактильных подсказок в качестве ориентиров; оснащение класса необходимым оборудованием и распределение его по зонам;

- обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей: проведение консультаций с родителями по вопросам адаптации; участие родителей в групповых занятиях; разработка памятки для родителей по организации жизнедеятельности детей в период адаптации, в период каникул;

- создание базы специальных средств обучения и средств, позволяющих реализовать бытовой досуг: создание банка тактильных ощущений; пополнение банка сенсорных эталонов; оснащение класса и кабинетов специалистов предметами, необходимыми для развития сохранных анализаторов; подбор игр и предметов для реализации бытового досуга;

- создание условий для взаимодействия работников и учащихся школы-интерната со слепоглухими детьми: формирование у педагогов, учащихся, персонала школы адекватных установок, мотивов, стиля взаимодействия со слепоглухим ребенком; проведение консультаций; создание электронной библиотеки; разработка алгоритмов действий во время проведения гигиенических процедур, приёма пищи, выполнения режимных моментов; проведение практических семинаров; разработка плана выходного дня и др.

Специалистами учреждения была создана индивидуальная программа обучения и воспитания, включающая следующие направления: развитие сохранных анализаторов; формирование предметно-практической деятельности; развитие движений и ориентировки; формирование коммуникативных умений; формирование социально-бытовой ориентировки. Разработаны и апробированы технологические карты коррекционных занятий.

Участниками экспериментального проекта разработаны: фотоматериалы «Пособия и среда», памятка «Адаптация объектов образовательного пространства для жизнедеятельности и обучения слепоглухих детей», тактильные книги для форми-

рования представлений об окружающем мире, наглядное пособие «Система календарей», электронная библиотека по проблеме воспитания и обучения слепоглухих детей, памятки для родителей.

Таким образом, в результате деятельности экспериментального проекта на основе изучения мирового опыта с учётом национальных особенностей организации обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития было создано и апробировано методическое обеспечение процесса обучения и воспитания слепоглухих детей. Это позволило начать в 2014 году работу по созданию ресурсного центра обучения и воспитания слепоглухих детей.

Основной целью работы ресурсного центра является внедрение программно-методического обеспечения и распространение опыта организации коррекционно-развивающей работы со слепоглухими детьми. Специалистами государственного учреждения образования «Молодечненская специальная общеобразовательная школа-интернат № 2 для детей с нарушениями зрения» при поддержке научного консультанта проекта осуществляется следующий объём работ: консультативная помощь педагогам по вопросам обучения и воспитания слепоглухих детей и детей с нарушениями зрения и слуха; дистанционное сопровождение процесса обучения и воспитания слепоглухих детей и детей с нарушениями слуха и зрения в условиях учреждения образования; дистанционное психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих слепоглухих детей и детей с нарушениями зрения и слуха; консультирование по месту обучения слепоглухого ребенка с целью создания адаптивной среды образовательного и бытового пространства; проведение научно-методических мероприятий различного ранга (семинары, тренинги, скайп-конференции, мастер-классы, круглые столы и т. д.).

Таким образом, на базе ресурсного центра созданы все условия для подготовки специалистов-дефектологов к работе с детьми с нарушениями зрения и слуха разной степени.

Список использованных источников

1. Дети с множественными нарушениями развития: учебное пособие для педагогов, психологов, дефектологов / под ред. Л. М. Шипицыной и Е. В. Михайловой. — СПб.: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2012. — 239 с.
2. Змушко, А. М. Установы спецыяльнай адукацыі: учора, сёння, заўтра / А. М. Змушко // Спецыяльная адукацыя. — 2013. — № 2. — С. 8—16.
3. Навыки общения у детей с множественными нарушениями развития: учебное пособие для педагогов, психологов, дефектологов / под ред. Л. М. Шипицыной, Е. В. Михайловой. — СПб.: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2013. — 207 с.

Аннотация: Показана сущность психологизации менеджмента как современной тенденции развития управленческой науки и мировой практики управления, обоснованы условия и средства подготовки педагогов-руководителей.

Summary: The essence of management psychologization as a modern trend in management science and worldwide management practice is revealed, the means and conditions of pedagogue managers' training are justified.

Ключевые слова: управление, психологизация менеджмента.

Key words: management, management psychologization.

Основные тенденции развития дошкольного образования в настоящее время связаны с идеей дальнейшей реализации доступного качественного дошкольного образования в соответствии с социальным заказом общества и государства. Система дошкольного образования может стать механизмом и средством развития субъектов образовательного процесса, если сама будет динамической саморазвивающейся системой, имеющей внутренние механизмы собственного непрерывного развития. В этих условиях особое значение приобретает профессиональная компетентность педагогических кадров и, в первую очередь, руководителей учреждений дошкольного образования как одного из главных ресурсов развития и обеспечения качества дошкольного образования.

Процесс формирования управленческой компетентности руководителей системы дошкольного образования практически не исследован не только в теоретическом, но и в эмпирическом аспекте. Отдельные работы отражают процесс формирования конфликтологической компетентности педагогов и администрации учреждений дошкольного образования (Ф. А. Байбанова, И. Б. Бичёва), факторов развития ролевого конфликта руководителя (О. И. Деревянко, Л. В. Финькевич). Однако авторами не анализируется роль дополнительной профессиональной подготовки, обеспечивающей формирование управленческих компетенций профессионала-педагога, что актуализирует проблему как на научно-теоретическом уровне, так и определяет её практическую значимость. Следует признать, что в настоящее время имеет место диссонанс между декларируемыми заявлениями о значимости специальной профессиональной подготовки управленческих кадров и реальным состоянием кадровой политики.

Очевидно, что данную проблему следует анализировать и решать системно, в общем ключе направлений развития как системы дошкольного образования, так и современной управленческой науки и практики. Это означает, прежде всего, понимание управленческой деятельности как самостоятельной профессиональной деятельности, в которой руководитель выступает не только в ипостаси профессионала, но и личности, и управленца. Далее, осмысление сущностных характеристик и специфических особенностей объекта и субъекта управления в конкретной профессио-

нальной среде и, безусловно, понимание системообразующих связей личностных, профессиональных педагогических и профессиональных управленческих компетенций руководителя, обеспечивающих дееспособность учреждением образования посредством эффективного управления. В связи с этим надо отметить, что при перечне профессионально значимых качеств менеджера почти во всех опубликованных в литературе профилях успешного руководителя в числе важных не называются знание бухгалтерии, технологии, статистики и других дисциплин, составляющих основу профессиональной подготовки. Это не случайно, так как многолетняя практика показала, что владение ими не является ведущим фактором эффективной управленческой деятельности. Утратила силу старая парадигма управления, а новая стратегическая концепция управления строится на принципах признания «человеческого фактора» как основы организационной деятельности: принятие равнозначности социальных, материально-технических и психологических инноваций; координация активности сотрудников на основе взаимопонимания; превалирование партисипативного стиля управления над индивидуальным; доверие к работнику и предоставление ему самостоятельности в решении поставленной задачи; развитие интринсивной мотивации работников; формирование позитивной профессиональной идентичности и приверженности организации.

Современная управленческая концепция строится на основе учёта личностных особенностей человека, его потенциала, направлена на их полноценное использование и стимулирование к развитию. Такой подход точно выражается в определении менеджмента одним из самых известных менеджеров современности Ли Якокко: это не просто управление бизнесом, это управление бизнесом через филигранную работу управления людьми [1]. Поэтому актуальным вопросом становится подготовка руководителей, владеющих соответствующими знаниями и управленческими умениями для реализации данных принципов в своей профессиональной деятельности руководителя. Прежде всего, это формирование ряда профессионально важных социальных качеств личности руководителя, обеспечивающих его коммуникативную и конфликтологическую компетентность. В ряду значимых называют умение руководителя лично воздействовать на людей, быть лидером, обладать способностью выделять проблемы, принимать стратегические решения, ставить амбициозные и реалистичные цели, быть готовым к изменениям, управлять временем, расставляя приоритеты в делах, обладать позитивным мышлением, стремиться к саморазвитию.

Специфика управленческой деятельности, реализация основного её содержания — управленческих функций — выражается в единстве «инструментального и экспрессивного начал» и указывает на синтез когнитивных, эмоционально-волевых, коммуникативных и многих других свойств личности руководителя. Аналитический и структурный уровень анализа профессионально важных качеств (ПВК) руководителя позволяет наиболее полно охарактеризовать их интегральную природу, системный характер влияния на профессиональную деятельность. Структурный уровень анализа позволяет раскрыть и объяснить «интеграцию» разнородного, необходимого и возможного одновременного присутствия в личности несовместимых качеств, как, например, аффектотимии (проявление терпимости, тактичности, эмоциональности, общительности) и доминантности (властности, независимости,

грубости, конфликтности). Учитывая, что ПВК имеют относительный характер проявления и выражения, следует признать, что они не могут быть оценены однозначно — как положительные или как отрицательные, вне условий, в которых они востребованы и формируются, и вне сочетания с другими. Успешный руководитель — это руководитель и осторожный, и рискованный, общительный и сдержанный, импульсивный и рефлексивный одновременно. Интеграция свойств, являясь основанием для компенсации, объясняет возможность совмещения несовместимого. Продуктивным решением явилось положения о динамической функциональной структуре личности, а также об общей (уровневой) и специальной структуре личности руководителя, которая определяется структурой профессиональной деятельности, и каждая подструктура личности имеет своё соответствие в архитектонике деятельности руководителя [2, с. 188]. Такое рассмотрение позволяет объяснить существующий компенсаторный механизм, действующий за счет актуализации требуемого сочетания качеств общей структуры и использования стиля деятельности руководителем, основу которого составляют оптимально развитые, доминирующие свойства.

Концепция модернизации образования диктует новые требования к личности и педагога, и руководителя учреждения образования как ключевой фигуре преобразовательной деятельности в данной сфере. Психологизация управленческой деятельности активно изменяет акценты в работе с персоналом в направлении возрастающей индивидуализации и ориентации на прогноз личных трудовых достижений и удовлетворённости работников трудом. Современный взгляд на управление показывает необходимость понимания его сущности в интеграции общего управления и социального управления, в предмет которого включены личностные потенциалы людей, система ценностных ориентаций как основа смыслообразующей мотивации, социально-психологические феномены групповой динамики в трудовом коллективе, в команде [3].

Эффективное управление учреждением образования невозможно без понимания ряда социально-психологических закономерностей межличностных и деловых отношений, общения. В частности, понимание того, что модели человеческих отношений могут быть неадекватны реальной организационной жизни (Д. Макгрегор), что каждый работник имеет свою субъективную систему ожиданий и оценок, исходя из которой строит и собственное представление о справедливости вознаграждений (В. Врум, Л. Портер) и др.

В связи этим очевидно, что современный руководитель должен обладать системой научно обоснованных методов и приёмов управленческой деятельности, владеть специальными психологическими техниками цивилизованного социального влияния на работников, быть способным к рефлексии собственной управленческой деятельности, анализу и оценке обратной связи [4]. Высококвалифицированный педагог не всегда способен самостоятельно сформировать эти умения, чтобы качественно выполнять, став руководителем, все управленческие функции: планирование, организацию, мотивацию, контроль, выработку и реализацию управленческого решения [5, с. 520]. Очевидно, что как профессиональные, так и социально-личностные управленческие компетенции эффективно формируются в процессе целенаправленной учебно-профессиональной деятельности. В реальных условиях социально-экономического развития нашей страны такая проблема может успешно

решаться через систему институтов повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров, в рамках практикоориентированной подготовки магистров на кафедрах факультета дошкольного образования.

Таким образом, общепризнанным направлением современного менеджмента является его психологизация. Иными словами, глубокое осознание того, что основными областями управленческой профессиональной деятельности являются закономерности психического и личностного развития человека, межличностного взаимодействия, групповой динамики в трудовом коллективе и команде, личностный потенциал самого руководителя и собственно управление как вид деятельности. Важный момент в решении проблемы — наполнение учебного плана подготовки будущих управленческих кадров специальными дисциплинами в области психологии управления, далее — соответствие содержания учебных дисциплин современному уровню научных достижений и мировой практики управленческой деятельности. Эти аспекты должны быть приоритетными при отборе содержания, технологий и форм профессиональной подготовки руководителей, а дисциплины психологического цикла являться ключевыми для формирования компетенций в области социального управления.

Список использованных источников

1. Якокка, Л. Карьера менеджера / Л. Якокка; пер. с англ. — Мальпина Бизнес Букс, 1991. — 420 с.
2. Андреева, И. Н. Управление кадрами / И. Н. Андреева. — СПб.: «БВХ-Петербург», 2012. — 416 с.
3. Вайнштейн, Л. А. Психология управления и основы лидерства: учеб. пособие / Л. А. Вайнштейн. — Минск: ГИУСТ БГУ, 2008. — 279 с.
4. Седегов Р. С., Брасс А. А. Управление персоналом: Курс лекций. 2-е издание / Р. С. Седегов, А. А. Брасс. — Мн.: Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2004. — 174 с.
5. Культура и экономическое поведение: Сборник научных статей / Под ред. Н. М. Лебедевой, А. Н. Татарко. — М.: МАКС Пресс, 2011. — 544 с.

УДК 004.42(07)

ИЗУЧЕНИЕ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПЕРЕПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ВЕБ-ДИЗАЙНУ И КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКЕ

Хорошевич П. А.

БГПУ, Минск

Аннотация: Рассматриваются особенности изучения сетевых технологий при переподготовке специалистов по веб-дизайну и компьютерной графике.

Summary: The features of study of net technologies at retraining of specialists on a web-design and computer graphics are examined.

Ключевые слова: компьютерные сети, веб-дизайн.

Key words: computer nets, web-design.

Повсеместное распространение телекоммуникационных технологий требует от специалиста по веб-дизайну и компьютерной графике понимания функционирова-

ния локальных и глобальных сетей. Необходимость производить настройку сетевого оборудования и клиентских машин, объединять их в сети посредством проводных или беспроводных каналов связи возникает всё чаще в связи с массовым распространением домашних и офисных компьютерных сетей, которые используются для предоставления доступа к общим устройствам и ресурсам, создания среды совместной работы, получения доступа в Интернет. Подобные знания и умения крайне важны для специалистов по веб-дизайну и компьютерной графике, которые должны владеть основами настройки сетей и тонкостями размещения сайтов в Интернет. Для ознакомления слушателей специальности переподготовки «Web-дизайн и компьютерная графика» с функционированием и настройкой сетей предназначена дисциплина «Компьютерные сети». Рассмотрим некоторые особенности отбора учебного материала и организации занятий со слушателями, большинство из которых имеет первое гуманитарное образование.

Содержание и формы проведения лекционных занятий достаточно традиционны, с тем лишь отличием, что отдельные вопросы приходится рассматривать на упрощённом уровне и сопровождать большим количеством иллюстративного материала. Основное внимание с учётом контингента слушателей уделяется подробной практической проработке большинства понятий и технологий на лабораторных занятиях.

Закрепление теоретического материала и формирование практических умений реализуется путём поэтапного выполнения заданий лабораторных работ. Работы снабжены подробными пошаговыми инструкциями в бумажном и электронном вариантах. Степень сформированности знаний и умений, а также самостоятельность выполнения заданий контролируется последующей сдачей отчётов по ним. Рассмотрим подробнее содержание, инструменты и методы проведения некоторых лабораторных работ. Сразу заметим, что в большинстве предлагаемых заданий нашли отражение реальные типовые задачи, возникающие при разработке и эксплуатации сетей.

В первой лабораторной работе «IP-адресация. Маска подсети» рассматриваются теоретические и практические аспекты адресации в компьютерных сетях. Эта работа нацелена на формирование умений определять класс IP-адреса, адрес подсети и хоста. В заданиях для самостоятельной работы предлагается по заданному IP-адресу и маске подсети определить параметры сети: адрес подсети и хоста, адрес широковещания, первый и последний возможные адреса.

Существенного повышения эффективности работы с данным контингентом слушателей позволяет добиться использование приложений, позволяющих визуализировать проектирование сетей, например, Cisco Packet Tracer. Эта программа предназначена для моделирования локальных сетей различной степени сложности.

Основным преимуществом программы является моделирование работы сетевых устройств различного типа: концентраторов, коммутаторов, маршрутизаторов, беспроводных точек доступа, хостов и серверов. Помимо моделирования различных сетевых устройств программа Cisco Packet Tracer позволяет эмулировать работу различных каналов передачи информации, как проводных, так и беспроводных. При работе с программой следует обращать внимание слушателей на стандартные обозначения компонентов сети, принятые для изображения логических схем компью-

терных сетей. Cisco Packet Tracer следует данным стандартам, что позволяет в дальнейшем применять принятые обозначения при изображении схем сетей в последующих лабораторных работах. В качестве закрепления темы слушателям необходимо спроектировать простейшую сеть с применением Cisco Packet Tracer.

Вторая лабораторная работа «Проектирование сети. Линии связи. Сетевое оборудование» содержит теоретические и практические сведения по проектированию и наладке проводных локальных сетей по стандарту Ethernet. Одной из важнейших особенностей этой работы является формирование практических навыков работы с реальным оборудованием — начиная с обжимки сетевых кабелей и физического объединения нескольких компьютеров в локальную сеть, расположенных в одной подсети. Затем, применяя знания и умения, полученные при выполнении предыдущей лабораторной работы, необходимо провести настройку коммутатора, беспроводной точки доступа и маршрутизатора. Далее необходимо произвести настройку сетевых адаптеров клиентских машин в соответствии с указанными в инструкции лабораторной работы параметрами, создав, таким образом, локальную сеть, состоящую как минимум из двух сегментов. Это задание требует понимания теории, лежащей в основе физической и логической адресации, а также маршрутизации данных в локальной сети. Как уже отмечалось, предпочтительна настройка реального оборудования. При отсутствии необходимых сетевых устройств допустимо использование программного обеспечения, эмулирующего реальную локальную сеть [1, с. 113].

Практические аспекты настройки локальной сети в операционных системах семейства Windows рассматриваются в лабораторной работе «Настройка локальной сети в ОС Windows». Прежде чем перейти к практическому этапу непосредственной настройки операционной системы, слушателям перечисляются типовые задачи и сообщаются теоретические сведения о применении консольных команд для настройки и диагностики сети. Такой подход оправдан, так как позволяет в дальнейшем провести параллели с консольными командами операционных систем семейства Linux. Затем слушателям необходимо осуществить минимальную настройку персонального компьютера для подключения его в локальную сеть: указание рабочей группы и имени ПК, IP-адреса и маски подсети. Наконец, после успешного объединения нескольких узлов в локальную сеть необходимо перейти к настройке доступа к общим устройствам и ресурсам: папкам, принтерам и т. д. Здесь следует заметить, что многие слушатели уже работали в домашних сетях и усваивают материал этой работы довольно быстро.

Лабораторная работа «Сетевые операционные системы. UNIX. GNU/Linux» призвана познакомить слушателей с основами работы в семействе операционных систем GNU/Linux, а также прикладными сетевыми программами. Основной трудностью при организации практической работы по изучению данной операционной системы является создание лабораторной среды, в которой выполняются требуемые задания, обеспечивающие формирование умений работы с ОС Linux. Для решения этой проблемы целесообразно использовать доступ к удалённому серверу с клиентских машин с помощью приложений предназначенных для удалённого администрирования, например, PuTTY. В таком случае понадобится лишь один сервер, доступ к которому осуществляется всеми клиентами одновременно. Стоит отметить,

что интерфейс PuTTY полностью повторяет работу с реальной консолью, обладая при этом некоторыми дополнительными возможностями (работа с буфером обмена). В дальнейшем программа PuTTY может использоваться и для доступа к реальному веб-серверу. Подобная организация работы позволяет обойтись без установки ОС Linux на клиентские машины.

Наибольшие трудности возникают у слушателей при написании и выполнении скриптов — наборов команд, объединённых в один файл. Синтаксис команд оболочки `bash` может показаться им сложным и непривычным. Для таких слушателей можно рассмотреть написание скриптов с применением языка программирования Python. Интерпретатор этого языка устанавливается по умолчанию во всех дистрибутивах Linux. Изучение и применение Python в качестве языка написания скриптов может быть оправдано благодаря простоте синтаксиса и широкому набору дополнительных модулей расширяющих возможности этого языка [2, с. 108].

Настроенный веб-сервер позволяет слушателям изучить особенности и сформировать навыки размещения созданного сайта на хостинге с применением файловых менеджеров (например, Total Commander или FileZilla), что исключительно важно для специалистов по веб-дизайну.

Как показывает практика, подобная организация занятий по дисциплине «Компьютерные сети», когда в процессе выполнения лабораторных работ ставятся реальные типовые задачи, повторяются самые необходимые теоретические сведения, затем сеть заданной конфигурации проектируется и моделируется с помощью визуальных инструментов, наконец, она реализуется на реальном оборудовании, является наиболее эффективным способом изучения сетевых технологий при переподготовке специалистов по веб-дизайну и компьютерной графике.

Список использованных источников

1. Ватаманюк, А. И. Домашние и офисные сети под Vista и XP / А. И. Ватаманюк. — СПб.: Питер, 2008. — 256 с.
2. Немет, Э. Unix и Linux: руководство системного администратора. / Э. Немет, Г. Снайдер, Т. Хейн, Б. Уэйли. — М.: Вильямс, 2012. — 1312 с.

УДК 376.011.3-051

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Хруль О. С.
НИО, Минск

Аннотация: Материалы статьи затрагивают вопросы профессиональной деятельности педагогов в условиях интегрированного обучения. В содержании раскрываются офтальмолого-гигиеническая, тифлопедагогическая, социально-педагогическая компетенции учителя. Представлены обучающая комплексная программа, раскрывающая организационно-содержательные характеристики педагогического сопровождения учебной деятельности детей с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения.

Summary: Materials of this articles address issues of professional work of teachers in the conditions of integrated education. The content disclosed Ophthalmological-hygienic, pedagogical, socio-pedagogical competencies of the teacher. Presented training complex program, revealing the organizational and content characteristics of pedagogical accompaniment of the educational activity of children with vision impairments in the conditions of integrated education.

mologist-hygienic, tiflopedagogical, socio-pedagogical competence of the teacher. In this article presents a comprehensive training program that reflects the organizational and substantial characteristics of pedagogical support of training activities of children with visual impairment in the conditions of integrated education.

Ключевые слова: профессиональная деятельность педагога в условиях интегрированного обучения, компетенции, комплексная программа педагогического сопровождения.

Key words: Professional work of teachers in the conditions of the integrated training, competence, a comprehensive program of pedagogical support.

Учащиеся с нарушениями зрения обучаются как в условиях специальной школы (школы-интерната), так и в классах интегрированного обучения и воспитания общеобразовательной школы. Важным инструментарием для педагогической деятельности в условиях интегрированного обучения являются *офтальмолого-гигиеническая, тифлопедагогическая, социально-педагогическая компетенции учителя*. В психолого-педагогической литературе «компетенция» определяется как круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлён, обладает познанием и опытом [1], как знание и опыт в той или иной области, совокупность качеств, требующихся в конкретной области деятельности по их применению [2, 3]. Смысловой анализ сущности понятия «компетенция» позволяет констатировать, что её основой являются знания, умения и навыки в определённой предметной области, практический опыт самостоятельной деятельности. Некоторые авторы (Дж. Равен, С. Е Шишов и др.) «компетентность» рассматривают как владение компетенцией, теоретико-прикладную подготовленность к использованию знаний; как специфическую способность эффективно выполнять конкретные действия в предметной области, включая особого рода прикладные навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои действия.

Офтальмолого-гигиеническая компетенция предполагает понимание педагогом ответственности за сохранность остаточного зрения, психологического здоровья детей, осведомлённость о наиболее часто встречающихся зрительных нарушениях и профилактических мерах по предупреждению сенсорного утомления, о нормах зрительной и умственной нагрузки, освещённости, об особенностях использования оптических средств коррекции.

Тифлопедагогическая компетенция предполагает готовность и способность педагога организовывать и осуществлять совместный учебно-воспитательный процесс, учитывая офтальмолого-эргономические требования, применяя специальные методы и приёмы, обеспечивая обучение «обходными путями» и соответствующими им компенсаторными процессами, используя специальное учебное оборудование, тифлотехнику, осуществляя коррекционную помощь, исходя из необходимости стимулировать сенсорное развитие, речь, психические процессы учащихся с нарушениями зрения, формируя у них социально-одобряемое поведение.

Социально-педагогическая компетенция обеспечивает осуществление педагогом поддерживающего обучения и социальную ориентированность образовательного процесса. Она предполагает готовность принимать «инаковость» ученика, уважительно относиться к нему и его личному опыту, проникать во внутренний мир ре-

бёнка, понимать его, создавать условия для его саморегуляции, самореализации, уважения в коллективе сверстников.

С целью формирования представленных выше компетенций нами разработана обучающая комплексная программа, раскрывающая организационно-содержательные характеристики педагогического сопровождения учебной деятельности детей с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения. Данный программный комплекс призван восполнить дефицит подобных системных разработок в специальной литературе. Он представляет собой отдельный модуль, который может встраиваться как в различные учебные программы по подготовке тифлопедагогов, переподготовке специалистов образования, так и реализовываться в ходе методических объединений, деловых игр, в процессе индивидуального собеседования в учреждениях общего и специального образования. Назначение модуля: развитие профессиональных компетенций педагогов в целях квалифицированного сопровождения учебной деятельности и межличностных отношений детей с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения. Логика модуля находит отражение в его блоках.

Первый блок — *специализированный*. Он обеспечивает подготовку педагога к осуществлению учебной деятельности детей с нарушениями зрения в классах интегрированного обучения. Второй блок — *диагностический*. Педагогу важно не только знать специфические особенности организации и содержания учебной деятельности детей с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения, но и уметь педагогическими методами выявлять трудности в учебно-воспитательном процессе, а также осуществлять сбор информации о каждом ребёнке с нарушениями зрения от различных специалистов (медицинского работника, педагога, педагога-психолога, педагога социального). Третий блок — *технологический*. Здесь педагог знакомится и применяет на практике существующие методы оказания помощи детям с нарушениями зрения и их поддержки в учебной деятельности в условиях интегрированного обучения.

Содержание разработанной обучающей комплексной программы, раскрывающей организационно-содержательные характеристики педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения, включает лекционный курс для педагогов по следующим разделам.

Здоровье. Задачи: формирование у педагогов минимума знаний о наиболее часто встречающихся глазных нарушениях, их профилактике (соблюдение режимов и дозировок зрительной нагрузки, упражнения по профилактике зрительного и общего утомления, особенности применения офтальмологических приспособлений).

Образование. Задачи: повышение профессиональной компетенции педагогов в работе с детьми с нарушениями зрения (применение специфических методов и приёмов работы; специальный режим учебной работы, специальные дозировки различных видов нагрузки: зрительной, слуховой, речевой, физической, интеллектуальной; индивидуальный ритм и темп деятельности; смысловое структурирование всех видов работы на уроке: планы, алгоритмы, памятки; активная позитивная оценочная деятельность; использование средств наглядности с учётом специальных требований: подсветка, сочетание цветов, конструирование, фонирование, экранирование).

Личностное развитие. Задачи: формирование готовности педагога принимать и уважать индивидуальные различия учеников класса; адекватно воспринимать потребности лиц с нарушениями зрения и учитывать их при осуществлении учебно-воспитательного процесса.

Формами контроля теоретических знаний педагогов могут являться: графические диктанты, программированные задания, компьютерное тестирование.

Внутри каждого блока лекций предусмотрен цикл практических занятий, расширяющих и уточняющих знания и прикладные умения педагогов. Так, практические занятия с педагогами включают коррекционный блок и социально-личностный.

Содержание коррекционного блока практических занятий представляет собой подготовку средовых ресурсов, которые облегчают учебную деятельность ребенка со зрительными нарушениями. Обучение навыкам создания адаптивного образовательного пространства может проходить с учётом особенностей детей с нарушениями зрения: необходимости специальной организации рабочего поля и места, структурирования и обеспечения относительного постоянства пространства, выделения специально организованных зон в классе, определения основных маршрутов передвижения незрячих, использования специальных учебников и школьных принадлежностей. Особое внимание уделяется освещённости помещения, расстановке мебели и рассаживанию учащихся с учётом особенностей зрительных нарушений.

Содержание социально-личностного блока практических занятий отражает обучение педагогов навыкам конструктивного взаимодействия с детьми класса интегрированного обучения, формирование готовности к интерактивной деятельности в классе. Подчёркивается необходимость внимательного отношения к психическому состоянию школьников, разумность и последовательность требований к ним. Анализируются установки, мотивы, стили взаимодействия между одноклассниками, специальные средства коммуникации. Конкретизируется организация специальных ресурсов («Стена настроения», «Оценочное полотно»).

На практических занятиях применяются интерактивные методы, включающие инсценирование, отработку ролевого поведения, деловые игры и специальные приёмы работы (аккомодацию, мимезис).

Организация самостоятельной работы включает изучение научно-методической литературы, исследовательских материалов, пользование интернет-ресурсами, самостоятельную разработку проекта оказания педагогической помощи конкретному незрячему или слабовидящему ребёнку и поддержку его, самоанализ собственного опыта педагогической работы с детьми, имеющими нарушения зрения.

Лекционный и практический курсы занятий имеют следующие этапы: *мотивационный* (оценка темы занятия, введение в проблему); *информационно-образовательный* (раскрытие основного содержания темы, обмен опытом); *рефлексивный* (оценка и осмысление результатов деятельности, выработка новой рабочей цели). Приобретённые знания, умения и навыки педагогов актуализируются и активно используются на уроках и во внеурочной деятельности в классах интегрированного обучения для детей с нарушениями зрения.

Процесс обучения детей с нарушениями зрения в условиях образовательной интеграции требует учёта психологических особенностей учащихся и практической

направленности учебного процесса, так как практические мотивы создают атмосферу склонности к занятиям. Не менее важной является социальная направленность учебного процесса из-за возможного выпадения незрячего и слабовидящего ученика из социального сотрудничества без специальной педагогической работы. Актуальным является поддерживающий характер обучения, предполагающий своевременную помощь и поддержку на уроке.

Для педагогического сопровождения детей с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения характерны следующие организационные принципы. Актуальным является усиление позитивных факторов развития ребёнка и нейтрализация негативных, именно поэтому лучше предупредить негативное влияние, чем исправлять его последствия. Важно, чтобы процесс изучения ребенка и действия по его поддержке в решении образовательных задач были непрерывными, по необходимости менялись и усложнялись. Защищаются интересы и права ребёнка, актуализируется его личностный потенциал.

Представим разработанные организационно-содержательные характеристики педагогического сопровождения младших школьников с нарушениями зрения в учебной деятельности. Они базируются на переосмыслении учебно-воспитательного процесса с позиций здоровьесберегающего и поддерживающего обучения, учёта возможностей и потребностей ребёнка, формирования ценностных ориентаций всех участников образовательного процесса, соответствующих гуманистическим и нравственным позициям, обеспечения комфортных условий обучения как нормально видящим ученикам, так и с нарушениями зрения. Данные характеристики определяются совместной деятельностью ребёнка и педагога на уроках, коррекционных занятиях, в повседневном общении и взаимодействии, реализуются через групповую, фронтальную, индивидуальную формы работы по следующим направлениям педагогической деятельности: *здоровьесберегающему, диагностико-профилактическому, средовому, социальному.*

В *здоровьесберегающем* направлении определяющим является сохранение остроты зрения и психологического здоровья учащихся на протяжении всего периода обучения. Обусловливающим является формирование у учащихся умений свободно пользоваться необходимыми индивидуальными оптическими средствами коррекции, тростью, применять правила охраны зрения как в процессе уроков и коррекционных занятий, так и в повседневной жизни. Индивидуальная форма организации помощи осуществляется с учётом личного опыта ребёнка, контроля за его самочувствием и переживаниями. Предоставляется ситуативная, эпизодическая или постоянная помощь конкретному ученику, который не может «на равных» с другими детьми участвовать на уроках. При подаче учебного материала учитывается степень и тяжесть зрительного нарушения, время утраты зрения, показания и противопоказания по его использованию, допустимый уровень зрительной, осязательной и умственной нагрузки, обеспечивается профилактика состояний утомления и переутомления, физического дискомфорта, используются релаксационные упражнения, обеспечивающие чередование напряжения и отдыха, создаются положительный микроклимат на уроке, позитивная эмоциональная основа познавательного процесса.

Диагностико-профилактическая деятельность включает в себя наблюдение за учеником с нарушениями зрения в учебной деятельности и межличностных отношениях с нормально видящими сверстниками. Определяется уровень учебных достижений, выявляются успехи и трудности в овладении программным материалом, причины проблем в обучении. Выявляются взаимоотношения между одноклассниками: насколько ребёнок кантактен, умеет ли взаимодействовать, работать в паре, в группе, приходить на помощь и принимать её. Отмечаются особенности эмоционального развития, поведения, уточняются умения осуществлять различные виды деятельности, прослеживается мера самостоятельности. Индивидуализированная педагогическая помощь осуществляется в затруднительных учебных ситуациях, в процессе выполнения индивидуально-обособленных заданий, при включении незрячих и слабовидящих во взаимодействие с другими учениками на уроках и в повседневной жизни. Даются доступные, наглядные, специально подобранные инструкции и объяснения, своевременные указания. Всё это влияет на результативность обучения, помогает детям с нарушениями зрения максимально адаптироваться в классном коллективе, расширить «социальный радиус» взаимодействия. Проведение уроков отличается деятельностным характером, формируются способы совместной практической деятельности. Преобладающим становится поддерживающее отношение педагога к учащемуся.

Средовое направление работы обеспечивает создание адаптирующей, разнообразной и вариативной среды для наиболее полной реализации индивидуальных возможностей и потребностей учащихся и включает: архитектурно-эстетическую организацию жизненного пространства ребёнка, адаптацию классного помещения, рабочего места к особым потребностям незрячих и слабовидящих, приобретение специального оборудования, приспособлений, дидактических материалов, учебных пособий.

Социальное направление педагогической работы способствует снятию трудностей вхождения незрячих и слабовидящих в детский коллектив, содействует налаживанию взаимоотношений между участниками образовательного процесса на основе принятия, открытости и терпимости. Отслеживается, чтобы из повседневной реальности исключалась негативно-атрибутивная терминология по отношению к детям с нарушениями зрения, а именно слова и выражения типа «больной», «слепой», «недоразвитый». В процессе учебной деятельности выстраиваются субъект-субъектные отношения, создаётся атмосфера уважительности. Организуются межиндивидуальные контакты нормально видящих «лидеров» и детей с нарушениями зрения, попавших в неблагоприятное положение («аутсайдеров»). Данные связи позволяют усилить взаимовлияние детей друг на друга, развить потребность в общении у пассивных и малообщительных учащихся, попавших в неблагоприятное статусное положение, с «лидерами» и «предпочитаемыми» младшими школьниками, улучшить эмоциональное самочувствие учеников в классе. Фронтальная форма организации педагогического сопровождения характеризуется одновременной включённостью в активное взаимодействие всех детей класса и педагога. Формируются умения представлять себя, задавать вопросы, обращаться за помощью, выражать свои потребности. Выбатываются навыки формулирования собственного мнения, выслушивания точек зрения других, рефлексивности.

Педагогическое сопровождение учебной деятельности может иметь различную целевую установку в отношении нормально видящих учеников и с нарушениями зрения. По отношению к первым главное — способствование повышению качества их знаний, преодоление сложностей личностного плана. По отношению ко вторым — прежде всего, способствование социальной адаптации, приобретению жизненно важных умений и навыков, а также повышение уровня учебных достижений. Немаловажное значение имеет положительная эмоциональная основа обучения. Отрицательные эмоции сжигают нервную систему ребёнка. Вот почему стимулирование деятельности детей, создание положительной эмоциональной основы в процессе их обучения, вызывание интереса к учению являются необходимыми предпосылками успешности обучения.

Сопровождение учебной деятельности может быть обозначено следующими содержательными линиями педагогической работы. Возможно коллегиальное обсуждение проблемы педагогического сопровождения. Участвуют в этом процессе педагоги, иные специалисты, родители, администрация, имеющие отношение к определённому ученику, группе учащихся или их проблеме. Может осуществляться обсуждение вопросов, конкретизация педагогического сопровождения учебной деятельности, что повышает ответственность каждого исполнителя, определяет конкретные его действия в рамках помощи незрячему и слабовидящему и его поддержки в учебно-воспитательном процессе. Важными являются рефлексивность деятельности педагогов, аккумуляция и трансляция педагогического опыта, что достигается отслеживанием динамики решения возникших у школьников с нарушениями зрения проблем в учебной деятельности, организацией обратной связи, фиксацией идей и предложений в протоколе, анализом результатов предыдущих рекомендаций. Одним из самых важных критериев, указывающих на реальные изменения в сознании педагога, является умение анализировать свою профессиональную деятельность. Это означает умение задавать самому себе вопросы, анализировать и отвечать на них (о том, что делается на уроке, зачем, что и как я могу изменить в профессиональной деятельности).

Список использованных источников

1. Словарь иностранных слов и выражений: [ок. 8000 слов и выражений] [Текст] / авт.-сост. е. С. Зенович; науч. ред. Л. Н. Смирнов. — М.: Олимп, АСТ, 1998. — 602 с.
2. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Нар. образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.
3. Шишов, С. Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость [Текст] / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Мир образования — образование в мире. — 2001. — № 4. — С. 8—19.
4. Хруль, О. С. Педагогическое сопровождение учебной деятельности младших школьников с нарушениями зрения в условиях интегрированного обучения [Текст] / О. С. Хруль // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка: Серія соціально-педагогічна: Випуск XII; за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. — Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. — С. 446-450.

Аннотация: В статье рассматриваются основные пути и формы работы со слушателями факультета повышения квалификации специалистов образования, способствующие формированию их исследовательской компетенции, которая содействует качественному проведению педагогического исследования и оформлению курсовой и дипломной работы.

Summary: The article describes main ways and forms of work with students of the Faculty of advanced training, promoting the formation of their research competence, which promotes good-quality teaching research and design of course and graduation works

Ключевые слова: слушатель, исследовательская компетенция, научный аппарат исследования.

Key words: listener, research competence, scientific research apparatus

Педагогические коллективы учреждений дошкольного и общего среднего образования Республики Беларусь проводят целенаправленную работу по реализации цели и задач образования и воспитания детей и учащейся молодежи. Одной из важных составных цели воспитания в системе образования является формирование творческой личности обучающихся. Она обусловлена актуальными проблемами XXI века, с которыми сталкиваются практически все страны мира: сложность и неравномерность экономического развития; постоянная конкуренция в борьбе за качественное образование, товары и продукцию; создание наукоёмких технологий; превращение производства в технологическое применение науки; развитие массового технического, технологического, образовательного творчества.

Основой для подготовки современных рабочих и специалистов творческого типа является эффективный образовательный процесс, который осуществляют творчески работающие педагоги и исследователи. В учреждениях образования страны ведётся активная работа по организации и проведению учебно-исследовательской деятельности детей дошкольного и школьного возраста.

Учебно-исследовательская деятельность (УИД) — это процесс совместной деятельности обучающихся и педагогов по выявлению сущности изучаемых явлений и процессов окружающей действительности, систематизации и получению новых знаний в различных областях наук.

Важнейшие задачи учебно-исследовательской деятельности: 1) развивать у обучающихся интерес к познанию мира, природы, человека, общества, культуры, науки, техники, экономики; 2) формировать у них умения и навыки проведения учебно-исследовательской деятельности; 3) приобретать умения использовать полученные знания в практической деятельности. Для решения этих задач педагогам важно овладевать исследовательской компетенцией. Она является базовой (стержневой) по отношению ко всем другим видам компетенций (информационной, учебно-образовательной, коммуникативной, общекультурной, социально-трудовой), так как при

их формировании всегда учитывается и реализуется исследовательский подход. Исследовательская компетенция предполагает приобретение методологических и теоретических знаний по своему предмету, умений по обобщению опыта собственной педагогической деятельности, навыков проведения научно-исследовательской работы по самостоятельно составленной программе и методике исследования, умений организовывать учебно-исследовательскую деятельность обучающихся.

Опыт работы преподавателей факультета повышения квалификации специалистов образования ИПКиП БГПУ свидетельствует о том, что формирование исследовательской компетенции слушателей идёт по нескольким органически взаимосвязанным направлениям.

Первое направление — освоение теоретико-методологических знаний о педагогическом исследовании. Ими являются следующие: 1) ведущая (опорная) идея, научная проблема, тема, цель и задачи исследования; 2) объект, предмет, гипотеза исследования, его теоретическая и практическая (социальная, экономическая) значимость; 3) методологическая основа исследования; 4) понятийный аппарат исследования; 5) теоретические и эмпирические методы исследования; 6) критерии и показатели исследования.

Второе направление — формирование исследовательских умений, навыков и опыта в системе семинарских, лабораторных и практических занятий по следующей тематике: 1) содержание методологических подходов в педагогических исследованиях (деятельностного, культурологического, аксиологического, синергетического, праксиологического, личностно ориентированного, системного и др.); 2) виды педагогического творчества (монография, научная статья, тезисы доклада на научную конференцию, научно-методические рекомендации, препринт и др.); 3) содержание и оформление курсовой работы; 4) содержание и оформление дипломной работы; 5) содержание и оформление научной статьи; 6) содержание и оформление тезисов доклада на научную конференцию; 7) аналитический обзор литературы и других источников информации; 8) организация научно-исследовательской работы на основе собственной программы и методики исследования.

Инструкция ВАК Республики Беларусь формулирует такие основные требования к соискателям учёной степени и педагогам-исследователям, которые проводят аналитический обзор литературы.

1. Следует приводить очерк основных этапов развития научных представлений по рассматриваемой проблеме, включая сопоставительный анализ методологических (методических) подходов и уровня развития исследований в соответствующей области знаний в стране и за рубежом.

2. Не допускать подмены аналитической оценки содержания научных исследований лишь только перечислением исследователей, которые их выполняли.

3. На основе анализа выявлять вопросы, которые остались неразрешёнными, определять предмет и задачи собственного исследования в рамках выбранной темы диссертации.

4. Заканчивать анализ результатов исследований, представленных в отечественных и иностранных источниках научной информации, развернутым обоснованием выбора направления исследований и изложением общей концепции работы.

Третье направление — приобретение умений педагогических работников организовывать учебно-исследовательскую деятельность обучающихся. Среди комплекса этих умений выделяются умения определять виды учебно-исследовательской деятельности (реферативный, аналитический, прогностический, экспериментальный, поисковый); этапы работы обучающегося и педагога при выполнении учебно-исследовательской деятельности; формулировать научный аппарат исследования, теоретическую и практическую (социальную, экономическую) значимость полученных результатов; подбирать соответствующие методы и методики исследования; устанавливать критерии оценки проведённого исследования; подготавливать научный доклад и презентацию при защите результатов исследования.

Приводим основные виды УИД, этапы работы обучающегося и педагога при выполнении УИД, основные методы исследования, критерии оценки результатов исследования.

Виды УИД: **реферативный**, включающий аналитическое сопоставление данных литературных источников и других источников информации для прогнозирования и проектирования возможных вариантов решения выбранной проблемы; **аналитический**, предполагающий наблюдение, фиксацию, анализ, синтез, систематизацию количественных и качественных показателей исследуемых явлений и процессов; **прогностический**, ориентирующий на изучение, объяснение и прогнозирование исследуемых явлений и процессов; **экспериментальный**, содействующий проверке и подтверждению гипотезы исследования; **поисковый**, направленный на совершенствование явлений и процессов, модернизацию устройств, механизмов, моделей, приборов, станков, машин, агрегатов и т. п.

Основные этапы учебно-исследовательской деятельности с определением функций педагога и обучающегося:

Этап	Учебно-исследовательская деятельность обучающегося	Учебно-исследовательская деятельность педагога
Первый	Выбор научной проблемы и темы исследования	Оказание содействия в формулировании научной проблемы и темы исследования
Второй	Определение цели, задач, объекта и предмета, гипотезы, методологии, методов (методики) исследования	Помощь в определении цели и задач, объекта и предмета исследования, обоснование гипотезы исследования. Совместное обсуждение подобранной методологии, теоретических и эмпирических методов исследования
Третий	Сбор материала, литературы и наиболее полной информации из различных источников и их систематизация	Показ приёмов и способов систематизации информации, оказание помощи при анализе литературы и других источников
Четвертый	Обобщение и анализ полученных данных, формулирование конечных обобщённых выводов	Формулирование выводов, обобщение полученных данных в виде таблиц, рисунков, схем, моделей и др.

Пятый	Подготовка результатов исследования в различных формах (научный отчёт, научная статья, тезисы доклада на конференцию, проект, рекомендации, прибор, макет, видеоматериалы, компьютерные программы и др.)	Индивидуальная консультация по заключительной подготовке представления результатов исследования
Шестой	Защита результатов исследования и конечных авторских выводов с использованием презентации	Помощь в подготовке доклада и презентации при защите результатов исследования

Методы исследования делятся на три основные группы: теоретические, эмпирические и методы обработки полученных данных (математические, статистические). К *теоретическим методам* исследования относятся: анализ литературы и первоисточников, анализ и синтез, индукция и дедукция, контент-анализ, сравнение, обобщение, абстрагирование, аналогия, моделирование, прогнозирование, проектирование, программирование, классификация, мысленный эксперимент. Группа *эмпирических методов* исследования включает следующие: наблюдение, беседа, устный опрос в виде интервью, письменный опрос в виде анкетирования, тестирование (метод тестов), независимые характеристики, метод экспертных оценок, съёмка скрытой камерой, мониторинг, анализ результатов творческой деятельности учащихся (мини-сочинений, сочинений, рисунков, стихотворений, рассказов, сказок, продуктов ремёсел), изучение документации учреждения образования (личных дел обучающихся, медицинских карт, классных журналов, ученических дневников, протоколов собраний, заседаний педагогических советов), эксперимент.

Имеются особенности в использовании методов изучения семьи и семейного воспитания. Наряду с уже вышеперечисленными, применяются следующие: психолого-педагогический тренинг, выполнение детьми определённого практического задания в присутствии родителей, написание родителями мини-сочинения «Мой ребёнок», метод игровых заданий, методы комментирования детьми картинок, завершения рассказа, неоконченных предложений, анализ результатов творческой деятельности детей и родителей, рисуночная методика.

Критерии оценки результатов исследования: актуальность темы исследования; теоретическая значимость результатов исследования (новизна, доказательность, перспективность); практическая значимость результатов исследования (экономический эффект, социальный эффект, масштаб внедрения, готовность к внедрению); содержательность и доказательность выводов; владение научным аппаратом исследования; степень готовности к защите результатов исследования; правильность и грамотность оформления конечного продукта исследования.

**ОБ ЭФФЕКТИВНОМ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

Шалик Э. В., Гуло И. Н.

БГПУ, Минск

Аннотация: Рассматриваются особенности разработки и опыт использования электронных образовательных ресурсов при организации учебного процесса со слушателями ИПКиП и студентами БГПУ. Приведены возможности их применения при заочной форме получения образования.

Summary: Discusses the features of developing and experience in the use of electronic educational resources in the educational process with students Epcip and students of BSPU. Given the possibility of their use for the correspondence received.

Ключевые слова: электронная библиотека, учебно-методические комплексы, информационные технологии, компетенции, система MOODLE.

Key words: the electronic library, educational and methodical complexes, information technologies, competences, MOODLE.

При организации учебного процесса важно обеспечить слушателей современными учебными материалами. Одним из путей решения данной проблемы является формирование электронной библиотеки учебно-методических материалов как тематически ориентированной системы доступа к электронным ресурсам. Электронная библиотека позволяет оказать методическую помощь обучающимся в процессе освоения образовательных программ, предусматривающих значительный объем самостоятельной работы.

Учебно-методические материалы могут быть представлены в библиотеке в разных формах, но обязательно должны соответствовать государственным образовательным стандартам и способствовать формированию профессиональных компетенций обучающихся.

Использование информационных технологий позволяет учесть и удовлетворить все перечисленные требования, например, посредством создания электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК), которые могут составлять основу электронной библиотеки.

Электронный учебно-методический комплекс представляет собой программу действий обучающихся, является банком информации и формой самоконтроля знаний обучающихся с их возможной коррекцией, содержит методические рекомендации по достижению учебных целей и выступает в качестве инструмента системно-методического обеспечения образовательного процесса. ЭУМК объединяет в единое целое различные электронные дидактические материалы, подчиняя их учебно-воспитательным целям, раскрывает требования к содержанию изучаемой дисциплины, к умениям и навыкам выпускников, в соответствии с образовательным стандартом, а также служит накоплению новых знаний, способствует развитию творческого потенциала педагогов.

В БГПУ им. М. Танка в ИПКиП разработаны ЭУМК, которые, как правило, состоят из пояснительной записки, учебной программы, учебно-тематического плана,

краткого конспекта лекций, практических заданий с подробными указаниями и решениями, вопросов для самостоятельного изучения и самоконтроля, контрольной работы, списка рекомендуемой литературы, кратких сведений об авторе комплекса.

Учебная программа, рабочая программа, учебно-тематический план или учебно-методическая карта определяют количество часов, отведённых на изучение учебной дисциплины, цели дисциплины, задачи и содержание, указывают на знания и умения, которые должны быть в итоге сформированы у обучающихся.

Краткое изложение теоретического материала со ссылками на литературу даёт возможность обучающимся самостоятельно изучить отдельные вопросы или использовать предложенный материал для повторения и подготовки к зачёту или экзамену.

Отработать практические умения и навыки или освоить новые возможно, используя ту часть ЭУМК, которая содержит практические задания. Практические задания могут быть разных типов. Например, задания, сформулированные в виде задачи, подразумевают ответ на вопрос с исходными данными и требуют от обучающегося определённого логического мышления и теоретических знаний. Задания в виде упражнений подразумевают отработку и формирование каких-либо навыков, совершенствуют их.

Эффективность обучения обеспечивается организацией самоконтроля усвоения содержания дисциплины или отдельных её тем обучающимися, посредством представленных в ЭУМК вопросов для самоконтроля, контрольных работ, заданий, тестов.

Самоконтроль позволяет обучающемуся самостоятельно оценивать уровень освоения материала. Тестовые задания и контрольные работы объективно оценивают уровень знаний, умений, навыков и представлений, выявляют пробелы в подготовке. Кроме того, с помощью тестов можно проверить усвоение достаточно большого по объёму материала при минимальных затратах времени. Анализ результатов выполненных контрольных работ, заданий и тестирования позволяет выявить пробелы в полученных обучающимися знаниях, соотнести их с ожидаемым преподавателем результатом.

Для самостоятельного освоения некоторых тем учебной дисциплины, предусмотренных программой, в комплексе представлены вопросы для самостоятельного изучения со ссылками на список предлагаемых научно-методических и учебных источников. Они дают возможность обучающемуся определить последовательность своих действий при самостоятельной работе.

Например, при проведении занятий на специальностях переподготовки «Математика» и «Информатика» с использованием ЭУМК «Математическая логика» разработан интерактивный комплекс с использованием интерактивной доски. Это даёт возможность преподавателю обеспечить индивидуально-дифференцированный подход к слушателям, что положительно влияет на качество и уровень получаемых знаний.

Несомненно, что активное использование электронных комплексов обладает рядом преимуществ. ЭУМК позволяют оперативно передавать информацию, хранить её в памяти компьютера, а при необходимости, редактировать и, наряду с традици-

онными учебными пособиями, делают деятельность обучающегося более эффективной, так как дают возможность работать индивидуально, в своем темпе.

«При разработке УМК (ЭУМК) обеспечиваются: своевременное отражение результатов достижений науки, техники и технологий, культуры и производства, в других сферах, связанных с изучаемой учебной дисциплиной; последовательное изложение учебного материала, реализация междисциплинарных связей, исключение дублирования учебного материала; использование современных методов, технологий и технических средств в образовательном процессе; рациональное распределение времени по темам учебной дисциплины и учебным занятиям в зависимости от формы получения высшего образования, совершенствование методики проведения учебных занятий; планирование, организация и методическое обеспечение самостоятельной работы обучающихся; взаимосвязь образовательного процесса с научно-исследовательской работой обучающихся; профессиональная направленность образовательного процесса с учётом специфических условий и потребностей организаций — заказчиков кадров» ([1, с. 3]).

В последнее время на кафедре дополнительного педагогического образования в ИПКиП идёт работа по созданию электронных учебно-методических комплексов, основой которых являются электронные учебники. Такие ЭУМК отражают модульное построение дисциплин и позволяют активизировать роль студентов и слушателей в процессе обучения. Размещение их в системе Moodle в перспективе позволит использовать их при организации дистанционного обучения.

Например, в системе Moodle созданы электронные учебно-методические комплексы: «Теория и методика руководства изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста» и «Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой», «Дифференциальные уравнения», которые состоят из следующих разделов:

1. Вводная часть, в которой раскрывается роль учебной дисциплины.
2. Методические указания для студентов и для преподавателей по использованию электронного учебно-методического комплекса.
3. Типовая программа дисциплины.
4. Теоретический материал (конспект лекций).
5. Иллюстративный материал (презентация лекций).
6. Тесты для самоконтроля с различными видами и уровнями заданий.
7. Практикум (сборник заданий с указаниями к решению).
8. Индивидуальные задания, разработанные для каждого обучающегося в соответствии с учебной программой.
9. Рекомендуемая литература, в том числе и ссылки на информационные ресурсы по учебной дисциплине в Интернете.
10. Сведения об авторах.

Такой подход к созданию электронных учебно-методических комплексов позволяет эффективно организовать самостоятельную работу студентов и слушателей заочной формы получения образования и управляемую самостоятельную работу студентов дневной формы получения образования, обеспечить индивидуальный подход в обучении, повысить результативность учебного процесса, совершенствовать контроль и самоконтроль. Интенсивное использование модульных технологий

может обеспечить управление процессом обучения в условиях дистанционного обучения.

Несомненными достоинствами такого электронного учебно-методического комплекса являются интерактивность, наглядность, мобильность, компактность и низкая стоимость тиражирования. Появляется возможность предоставить каждому студенту и слушателю электронный учебно-методический комплекс на внешнем носителе и свободно распространять его по локальной внутривузовой сети.

Входящие в состав электронного учебно-методического комплекса электронные учебники и пособия, иллюстративные материалы, тестовые и другие задания необходимо постоянно обновлять и пополнять. Поэтому к разработке и компоновке информационных ресурсов электронного учебно-методического комплекса можно активно привлекать слушателей. Этот вид деятельности формирует у будущих педагогов потребность использования систематизированных средств информатизации образования в своей будущей профессии.

На наш взгляд, использование ЭУМК решает проблему комплексного учебно-дидактического обеспечения образовательного процесса. Кроме этого, информационно-компьютерные технологии позволяют частично автоматизировать информационное обеспечение учебных дисциплин, качественно и быстро осуществлять контроль знаний обучающихся преподавателем и самоконтроль, дают возможность корректировать полученные знания.

В процессе использования ЭУМК формируются определённые умения у обучающихся: осуществлять исследовательскую деятельность, анализ и обработку информации, принимать оптимальные решения. Развивается словесно-логическое, наглядно-действенное, наглядно-образное, продуктивное мышление.

Таким образом, использование электронных образовательных ресурсов в образовании разнообразно и проводится по нескольким направлениям. Это сложный и многоэтапный процесс, который позволит осуществить индивидуальный подход к воспитанию и образованию будущего специалиста, обеспечит индивидуально-дифференцированный подход к слушателям, что будет положительно влиять на качество и уровень получаемых знаний. Использование описанных форм работы позволит сформировать у обучающихся социально-личностные, академические и профессиональные компетенции, соответствующие образовательным стандартам Республики Беларусь, подготовить к решению задач, возникающих при выполнении функций профессиональной деятельности.

Список использованных источников:

1. Положение об учебно-методическом комплексе на уровне высшего образования. Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2011 г., № 133, 8/24424.

**ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТАМИ СИСТЕМЫ
ОБРАЗОВАНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЕЙ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ
КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Шарабайко О. Г.
БГПУ, Минск

Аннотация: В статье автор описывает результаты исследования уровня владения специалистами системы образования терминологией в области информационных компьютерных технологий, в частности, интерактивных средств обучения.

Summary: In the article the author describes the results of the research of the level of informational computer technologies knowledge by educational department personal (specialists), particularly in the interactive methods of education.

Ключевые слова: информационные компьютерные технологии, интерактивные средства обучения.

Key words: informational computer technologies, interactive methods of education.

Одной из важнейших причин инициирования информатизации образования является быстрый рост функциональных возможностей и технических характеристик информационных компьютерных технологий, которые опережают готовность пользователей [1, с. 16]. В рамках диссертационного исследования по проблеме формирования профессиональной компетентности педагогов в области интерактивных электронных образовательных ресурсов было проведено анкетирование слушателей образовательных программ повышения квалификации ИПКиП БГПУ (252 человека), был изучен уровень владения специалистами системы образования терминологией в области информационных компьютерных технологий (в частности — интерактивных средств обучения).

Рассмотрим наиболее значимые для данного исследования результаты анкетирования. Респонденты представляли городские учреждения образования, деревню, поселок, агрогородок (205, 25, 17 и 5 соответственно). В основном были опрошены учителя, воспитатели и представители администрации (131 чел., 81 чел. и 34 чел.) из учреждений дошкольного и общего среднего образования (99 чел. и 127 чел.). По стажу работы опрошенных респондентов было выделено семь групп: от 0 до 5 лет — 140 чел., от 6 до 10 лет — 45 чел., от 11 до 15 лет — 22 чел., от 16 до 22 лет — 22 чел., от 21 до 25 лет — 8 чел., от 30 лет и выше — 4 чел. Наибольшее количество опрашиваемых — без квалификационной категории (89 чел.), остальные — имеют вторую, первую и высшую квалификационную категории (62 чел., 58 чел., 40 чел. соответственно). Также, используя 6-уровневую шкалу, необходимо было определить уровень владения компьютером. Следует заметить, что слушатели высоко себя оценивают, так как большинство респондентов (135 человек) выбрали 5-й уровень, т. е. владение навыками работы с офисными приложениями и другими компьютерными программами, с сетью INTERNET и периферийными устройствами (принтером, сканером).

Следующим этапом было предложено раскрыть смысл следующих понятий: интерактивные методы обучения, интерактивные средства обучения, интерактивная доска, интерактивная система опроса и голосования, интерактивная парта, интерактивный пол, интерактивный планшет. В процессе обработки результатов анкетирования ответы слушателей были проанализированы, опираясь на трактовки терминов, представленных в справочной литературе и в Интернете:

1. *Интерактивные средства обучения* — «средства обучения, построенные на использовании информационно-компьютерных технологий (электронный учебник, мультимедиа, компьютерные учебные программы)» (Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин) [2, с. 84].

2. *Интерактивная доска* — (в переводе с английского «white board»), «специальное устройство в виде электронной доски, по функциям напоминающее экран компьютера. Взаимодействие с пользователем осуществляется с помощью клавиатуры или специальных устройств. Используется для презентации учебного материала группе учащихся» (Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин) [2, с. 82].

3. *Интерактивная система опроса и голосования* — это «совокупность программного обеспечения и аппаратного комплекса в виде комплекта из набора беспроводных пультов, управляющего пульта преподавателя и приёмника сигнала, подключённого к компьютеру, изображение которого выводится на интерактивную доску или экран. Интерактивная система предназначена для проведения конференций, семинаров, тестирования и опросов» [3].

4. *Интерактивная парта (стол)* — это «стол со встроенной интерактивной поверхностью, управляемой с помощью касаний пальцев. Технология множественного касания (англ. multitouch) позволяет нескольким пользователям одновременно взаимодействовать с интерактивным программным обеспечением, а также дистанционно управлять системой с помощью телефона, ноутбука или планшета» [3].

5. *Интерактивный планшет (дигитайзер)* — это «беспроводное устройство, обеспечивающее удалённую работу с ресурсами компьютера по беспроводной технологии. Устройство интерактивного планшета имитирует использование листа бумаги, а электронное перо дублирует функции мыши и выступает в роли ручки или карандаша» [3].

6. *Интерактивный пол* — «напольная проекция, способная реагировать на движения». Данная технология позволяет полноценно конфигурировать эффектами; управлять проецированием контента; преобразовывать любую поверхность в интерактивную» [4].

В названиях диаграмм сохранены формулировки вопросов анкеты для более полного представления картины исследования.

«*Интерактивные средства обучения*» 16% слушателей трактует как разновидность технических средств обучения (интерактивная доска, проектор, компьютер и т. д.); 8% респондентов — как средства, предполагающие взаимодействие с обучаемым; презентации, фильмы; мультимедиа, слайды; работу в парах, группах, игры, тестирование, анкетирование и т. д.

В вопросе анкеты «*интерактивная доска — это...*» 2% слушателя раскрыли смысл понятия, 23% имеют неполное представление о данном устройстве (экран, на

котором показывается какое-либо изображение, электронная доска, сенсорный экран и т. д.).

«Интерактивную систему опроса и голосования» 9% респондентов характеризуют как пульт с кнопками и центральный компьютер, который обрабатывает информацию; электронную систему, позволяющую проводить дифференцированный опрос; опрос и голосование через Интернет; устройство, используемое для контроля знаний и т. д.

«Интерактивная парта» в представлении 5% анкетировемых — это парта, технически связанная с главным компьютером и интерактивной доской для обмена информацией; устройство, обладающее встроенными дидактическими функциями; индивидуальное место для работы; интерактивное средство обучения и т. д.

Под «интерактивным полом» 3% человек понимает устройство для обучения; оснащённый пол функциями доски; изображение, перенесённое не на доску, а на пол и т. д.:

«Интерактивный планшет» 8% анкетировемыми характеризуется как сенсорный миникомпьютер; планшет PC с Wi-Fi; мининоутбук; переносной компьютер и т. д.

Анализ полученных результатов анкетирования позволил сделать следующие выводы: у опрошенных специалистов системы образования из учреждений дошкольного и общего среднего образования достаточно высокий уровень владения компьютером, однако большая часть (от 75% до 92%) не владеют терминологией в области информационных компьютерных технологий (в частности — интерактивных средств обучения), остальной процент анкетировемых (от 3% до 23%) предлагает трактовки понятий с неполными или частичными ответами. Данные выводы позволяют выявить состояние изучаемой проблемы в целом и определить дальнейшие направления для настоящего исследования: разработка методики для формирования профессиональной компетентности педагогов в области интерактивных электронных образовательных ресурсов в рамках повышения квалификации специалистов системы образования.

Список использованных источников

1. Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года // Информатизация образования. — 2012. — № 4. — С. 16-33.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
3. Шарабайко, О. Г. Использование интерактивного оборудования в целях информатизации процесса преподавания дисциплин музыкально-эстетического цикла / О. Г. Шарабайко // Мастацтва і асоба = Art and the person : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 27 мая 2015 г. / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол.: Т. С. Богданова (отв. ред.) [и др.]. — Научное электронное издание локального распространения (1,23 Мб). — Минск: БГПУ, 2015. — 1 электрон. диск (CD-ROM).
4. Интерактивный пол // Interactive-project [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://interactive-project.ru/production/interactive_floor/floor_description. — Дата доступа: 15.10.2015

Аннотация: В статье раскрывается проблема компетентностного подхода в практике профессионального образования, описаны компетенции студента в области физического воспитания детей дошкольного возраста.

Summary: The article reveals the need for competence-based approach in practice and vocational training, described the competence of students in physical education of preschool children.

Ключевые слова: учебная деятельность, студент, активное обучение, компетентностный подход, профессиональные компетенции, физическое воспитание.

Key words: educational activity, student active learning, competence approach, professional competence, physical education.

Прогресс в образовательных и информационных технологиях позволяет говорить о необходимости применения инновационной системы преподавания в учреждении высшего образования, адаптированной к новым требованиям времени. Главной чертой новой парадигмы образования становится переход от концепции приобретения знаний, умений и навыков, необходимых для деятельности в стандартных условиях, к концепции образования, развивающего личность. Необходимо дать студентам основные знания о самом процессе обучения, сформировать навыки, которые помогут им в будущем находить, анализировать и синтезировать новую информацию, самостоятельно решать проблемы и задачи.

Большинство исследователей активное обучение понимают как подход, в котором уделяется внимание самому процессу обучения, достижению студентами определенной компетенции, принятию основных решений, касающихся процесса обучения, при содействии преподавателя [2, 5].

На философском уровне компетентностный подход характеризуется как системный. В контексте системного подхода все формируемые компетенции рассматриваются как элементы целостной системы личностных свойств человека, где системообразующим элементом является цель-идеал, которая может быть выражена профессиональным профилем специалиста [1]. Целостное рассмотрение компетентностного подхода в практике профессионального образования предполагает изучение подходов к определению целей, отбору содержания, организации образовательного процесса, выбору образовательных технологий, оценке результатов [3, 4]. В результате реализации данного подхода компетентный педагог будет способен обеспечить положительные и высокоэффективные результаты в обучении, воспитании и развитии молодого поколения. Использование подобного подхода может способствовать преодолению традиционных когнитивных ориентаций высшего образования, ведёт к новому видению самого содержания образования, его методов и технологий. Компетенции становятся интегративными показателями оценки качества профессионального образования.

Компетенция — это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений). Они не являются раз и навсегда данными новообразованиями. Они находятся в постоянном развитии и обновлении [4]. По мере развития компетентности человека в той или иной сфере деятельности, они укрупняются и интегрируются с другими компетенциями, проявляясь в новом качестве, представляя спираль диалектического развития. Развитие компетенций зависит от изменяющихся условий и требований общества к тому или иному виду деятельности, а также развитием ценностных установок. Формировать компетенции необходимо в терминах «готовность» и «способность».

Понятие «компетенция» включает 3 уровня знаний: знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать); знание как действие (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям; знание как бытие (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте). Следовательно, в отличие от терминов «знания», «умения», «навыки», понятие «компетенция» носит интегративный характер [1].

Профессиональные компетенции предполагают способность успешно действовать на основе узкоспециальных знаний, умений и практического опыта при решении задач профессиональной деятельности.

В теории и методике физического воспитания детей дошкольного возраста профессиональная компетентность руководителя физического воспитания выглядит следующим образом:

- владение основами теории и методики физического воспитания детей (понимать сущность теории и методики физического воспитания как науки; знать и уметь выделять теоретико-методические основы физического воспитания; различать основные понятия «физическая культура», «физическое воспитание», «физкультурная деятельность», «физическое развитие», «физическая подготовленность», «физическая культура личности»; знать и уметь обосновывать современные взгляды на содержание и организацию физкультурно-оздоровительной работы в учреждении дошкольного образования);

- знание основных элементов системы физического воспитания детей (понимать сущность и знать структуру отечественной системы физического воспитания; знать цели и задачи физического воспитания, принципы организации физкультурно-оздоровительного процесса в учреждении дошкольного образования; знать средства физического воспитания, понимать их сущность и предназначение; знать методы обучения детей физическим упражнениям, обосновывать их использование в конкретной ситуации; знать нормативно-правовые документы, регламентирующие процесс физического воспитания в учреждении дошкольного образования);

- знание закономерностей воспитания и развития ребёнка в процессе занятий физическими упражнениями (знать нормы объёма двигательной активности детей в зависимости от их возраста, использовать эти знания в организации двигательного режима; знать и уметь использовать в работе методические особенности обучения дошкольников выполнению основных видов движений, общеразвивающих и строевых упражнений, спортивных упражнений, подвижных и спортивных игр; знать

и уметь выделять индивидуальные особенности физического развития и физической подготовленности детей, уметь обосновывать сущность индивидуально-дифференцированного подхода; знать методы и приёмы работы, развивающие волевую активность, самостоятельность, творчество детей);

- знание форм организации физического воспитания в учреждении дошкольного образования (знать и уметь проводить основные формы организации физического воспитания в учреждении дошкольного образования: утренняя гимнастика, физкультурное занятие, физкультурная минутка, гимнастика после дневного сна, подвижные игры и физические упражнения на прогулке, физкультурный праздник, день здоровья; знать методику оценки физической нагрузки, получаемой детьми на физкультурных занятиях; знать перечень физкультурного оборудования и инвентаря, особенности его расположения в физкультурном зале и на спортивной площадке; знать особенности организации и руководства самостоятельной двигательной деятельностью детей);

- знание основ диагностико-коррекционной работы в физическом воспитании детей (знать показатели гармоничности физического развития ребёнка; знать и использовать в работе методы изучения физического развития, физической подготовленности и двигательной активности детей; знать особенности правильной осанки, стопы ребёнка, содержание коррекционной работы, направленной на устранение нарушений в их построении; знать и уметь оценивать психологический микроклимат в коллективе детей, применять эти знания в оздоровительной деятельности);

- знание особенностей планирования физкультурно-оздоровительной работы в учреждении дошкольного образования (знание основных документов, определяющих содержание физкультурно-оздоровительной работы в дошкольном учреждении; знание содержания каждого вида планирования, знание квартального плана, схем, конспектов планирования основных физкультурно-оздоровительных мероприятий в учреждении дошкольного образования).

Представленная совокупность компетенций руководителя физического воспитания включает элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесённой с реальными познаваемыми объектами.

Безусловно, описанные подходы не исчерпывают всё разнообразие вариантов определения содержательных и структурных компонентов профессионально-педагогической компетентности студента в области теории и методики физического воспитания детей. Важную роль играет также компетенция личностного самосовершенствования. Она помогает студенту осваивать способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональную саморегуляцию и самоподдержку.

Осознавая индивидуальные цели изучения материала, студент получает возможность выбора методик оценки и самооценки своей работы. В традиционном обучении роль оценки преувеличена. Практически весь контроль знаний построен на оценивании, при котором студент сравнивает себя с другими, что выдвигает на первый план момент соперничества, а не личные достижения. Возможность самому выбирать способы оценки результатов — важный момент обучения, так как он помогает осознать личную ответственность за своё обучение, перенести акцент на спо-

собности, личностные и профессионально-ориентированные ожидания будущего специалиста.

Переход к обучению, в котором основным субъектом учебного процесса становится студент, является отражением и требованием современного общества, в котором профессиональная деятельность человека предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения профессиональной компетентности.

Список использованных источников

1. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. — 2005. — № 4. — С. 19-27.
2. Вербицкий, А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. — 2010. — № 5. — С. 32—37.
3. Калина, И. И. Новые образовательные стратегии / И. И. Калина // Вопросы образования. — 2008. — № 2. — С. 5—11.
4. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 3—12.
5. Медведев, В. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В. Медведев, Ю. Татур // Высшее образование в России. — 2007. — № 11. — С. 46-56.

УДК 378.147.88

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СЛУШАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПЕРЕПОДГОТОВКИ «ЛОГОПЕДИЯ» ПО ДИСЦИПЛИНАМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Шергилашвили Ю. К., Ильинич Н. В.

МГУ им. А. А. Кулешова, Минск

Аннотация: В статье описываются подходы к организации самостоятельной работы слушателей специальности переподготовки «Логопедия» по дисциплинам психолого-педагогического цикла.

Summary: This article describes the approaches to the organization of independent work of students majoring retraining «Speech» in the disciplines of psycho-pedagogical cycle.

Ключевые слова: самостоятельная работа, специальность переподготовки «Логопедия».

Key words: independent work, majoring retraining «Speech».

В настоящее время во всём мире большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов вузов и слушателей учреждений повышения квалификации и переподготовки кадров. Правильно организованная самостоятельная работа способствует формированию необходимых компетенций, позволяет подготовить будущих специалистов к решению проблем в сфере профессиональной деятельности, социального и личностного развития.

Как пишет С. И. Коптева и др., самостоятельная работа позволяет решить множество актуальных для современного высшего образования задач [1]: оптимизирует образовательную среду, способствует самоорганизации обучающихся, позволяя им самим выбирать приемлемый по срокам вариант обучения; способствует модернизации высшего образования посредством разработки и внедрения образовательных технологий, адаптивного менеджмента и др.; позволяет вовлечь в систему высшего образования большее количество обучающихся вне зависимости от возрастных и физических ограничений, в том числе, за счёт использования дистанционных вариантов обучения; позволяет разгрузить обучающихся и педагогов от рутинных форм учебной деятельности; максимально приближает учебную деятельность к практическим формам социализации.

Слушателям ИПКиПК при Могилёвском государственном университете им. А. А. Кулешова, обучающимся по специальности переподготовки «Логопедия», при изучении дисциплин психолого-уровней сложности.

Задания 1-го уровня сложности предполагают самостоятельное изучение рекомендованной учебно-методической литературы по курсам: «Специальная психология», «Коррекционная педагогика», «Психолого-педагогическая диагностика», «Логопедия», «Логопсихология» и др. Для контроля уровня усвоения материала слушателям предлагается письменно ответить на вопросы и сделать задания, разработанные ко всем темам изучаемого курса.

В качестве вариантов выполнения задания предлагаются: составление плана прочитанного текста; графическое изображение структуры текста; составление таблиц для систематизации учебного материала; аналитическая обработка текста (конспект-анализ, реферирование, аннотирование) и др.

Задания 2-го уровня сложности предполагают самостоятельное изучение методического материала в области педагогической, психологической и логопедической диагностики и коррекции. Например, в качестве самостоятельной работы по логопсихологии по теме «Психологическая коррекция в работе с детьми с нарушениями речи» слушателям предлагается подготовить представление коррекционной программы по следующему плану:

1. Кто является автором (авторами) программы? Каковы её основные цели?
2. Какие основополагающие идеи работы по коррекции нарушений и развитию психических функций детей реализует данная программа?
3. Какую коррекционно-развивающую направленность имеет каждый этап работы по программе?
4. Какие методы и приёмы психологической коррекции являются основными в программе? Приведите примеры занятий, иллюстрирующих их реализацию.
5. Как усложняются задания на разных этапах коррекционной работы? Приведите примеры.
6. Какие основные коррекционные эффекты даёт программа? Для детей с какой речевой патологией и в каком возрасте её можно использовать?
7. Чем данная программа отличается от других коррекционных средств? В чём её основные достоинства?

Также слушателям предлагается подготовить мультимедиасообщение по наработанному материалу и выступить с ним на практическом занятии.

В список коррекционных программ, предлагаемых слушателям для выполнения этого задания, входят программы, разработанные ведущими специалистами в области детской психологии, нейропсихологии, логопсихологии, эффективно применяемые в практике работы с детьми-логопатами. Например: программа поэтапного формирования пространственных представлений (ПФПП) Н. Я. Семаго, М. М. Семаго; программа коррекции и профилактики базовых психических функций детей с нарушениями речи перед поступлением в школу «Дельфины» А. В. Семенович, Т. Н. Ланиной; коррекционно-развивающая программа развития межличностных отношений детей с ОНР старшего дошкольного возраста Л. И. Зайцевой; программа коррекции и развития социально-эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста Г. А. Широковой; программа психологической коррекции дисгармоний развития в детской игровой группе А. С. Спиваковской; программа коррекционных занятий в логопедической группе детского сада по профилактике и преодолению нарушений личностного развития у дошкольников с ОНР Т. Н. Волковской, Г. Х. Юсуповой; программа развития произвольного внимания детей с моторной алалией Ю. Ф. Гаркуши и др.

В заданиях для самостоятельной работы 3-го уровня сложности слушателям предлагается проведение имитационных игр для освоения навыков практической работы с детьми. Например, по курсу «Психолого-педагогическая диагностика» слушателям в группах (3 человека) предлагается разработать сценарий имитационной игры, представляющий собой обследование ребёнка с нарушениями речи по методике обучающего эксперимента. Можно предлагать свои варианты методики, предназначенные для детей с конкретной речевой патологией. Важно, чтобы психологические особенности детей с речевой патологией находили своё отражение в сценарии при разработке роли «ребёнка».

При работе над сценарием слушатели учитывают все условия проведения обучающего эксперимента [2].

При разработке роли «экспериментатора» в сценарии должны найти отражения следующие виды помощи (в зависимости от «тяжести» случая): простое переспрашивание, просьба повторить то или иное слово (привлечение внимания испытуемого к сказанному или сделанному); одобрение и стимуляция дальнейших действий ребёнка, например, «хорошо», «дальше»; помощь в уточнении собственных мыслей; наводящие вопросы или критические возражения; подсказка, совет действовать тем или иным способом; демонстрация действия и просьба его самостоятельно повторить; пошаговое обучение выполнению задания.

Удачно разработанный сценарий имитационной игры предлагается для проведения на одном из практических занятий. Двое слушателей распределяют между собой роли «экспериментатора» и «ребёнка», а третий выступает в качестве «эксперта» и комментирует те педагогические и психологические приёмы, которые используются по ходу игры.

Как справедливо отмечает А. И. Андрало и др., «использование деловых игр в учебном процессе позволяет активизировать мышление, повысить самостоятельность студентов, стимулировать их внимание и познавательную деятельность; интерес к занятиям; способствует созданию благоприятного психологического климата в аудитории» [3, с. 15].

По курсу «Специальная психология» в заданиях для самостоятельной работы 3-го уровня сложности слушателям предлагается освоить стратегию и тактику создания индивидуальных психокоррекционных программ.

Обоснование коррекционной программы и подбор коррекционных упражнений проводится на основе психолого-педагогического обследования конкретного ребёнка. Предоставляются видеоматериалы обследования, данные заключения специалистов по итогам обследования.

Методики при составлении индивидуальной коррекционной программы отбираются по нескольким направлениям:

- отбор методического инструментария, направленного на развитие сенсомоторного репертуара ребёнка: а) формирование и коррекция моторики тела; б) растяжки рук; в) пальчиковая гимнастика; г) развитие глазодвигательного праксиса; д) формирование артикуляционного праксиса и межсистемных взаимодействий и т. д.

- отбор методического инструментария, направленного на формирование познавательных процессов: а) формирование и коррекция пространственных и пространственно-временных представлений; б) развитие разных форм мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического; в) формирование обобщений в рамках наглядных форм мышления; г) формирование обобщений в рамках словесных форм мышления; д) формирование внутренней познавательной мотивации; е) формирование умения видеть проблему; ж) формирование ориентировочного этапа познавательной деятельности; з) формирование речи как средства общения, познания, регуляции; и) работа над развитием памяти как высшей психической функции и т. д.

- отбор методического инструментария, направленного на преодоление эмоционально-волевых недостатков ребёнка: а) формирование способности понимать эмоциональные состояния человека; б) формирование умения правильно выражать свои эмоции; в) снятие страхов и тревожности; г) формирование навыков саморегуляции психического состояния ребёнка и т. д.

- отбор методического инструментария, направленного на формирование способов взаимодействия личности с социальной средой: а) формирование образа «Я»; б) формирование представлений о социальных и нравственных нормах поведения; в) формирование альтруистического отношения к миру; г) обучение способам взаимодействия со сверстниками и взрослыми; д) овладение умениями видеть возможные последствия опасных ситуаций (обучение осторожности) и т. д.

Использование разноуровневых заданий для самостоятельной работы позволяет осуществить переход от традиционной системы оценки знаний слушателей ИПКиПК к кредитно-рейтинговой системе, которая становится всё более востребованной, в том числе, в связи с присоединением нашей страны к Болонскому процессу. По нашему мнению, правильно организованная самостоятельная работа должна стать основной формой формирования профессиональных компетенций в условиях переподготовки для специалистов, уже имеющих высшее образование.

Список использованных источников

1. Коптева, С. Н. Научить учиться: психологический мониторинг образования и контроль качества знаний: учеб. пособие / С. Н. Коптева [и др.]. — Мн.: БГПУ, 2005. — 118 с.
2. Психолого-педагогическая диагностика лиц с нарушениями речи: дифференциальная диагностика: Учеб.-метод. пособие / Н. Н. Баль, Н. В. Чемоданова. — Мн.: БГПУ, 2006. — 75 с.

УДК 376.353

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Шеститко И. В.
БГПУ, Минск

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития дополнительного педагогического образования в современных условиях. Представлен анализ содержания и организации переподготовки по педагогическим специальностям, повышения квалификации специалистов системы образования в Институте повышения квалификации и переподготовки БГПУ.

Resume. In the article the problem of development of additional pedagogical education in modern conditions. The analysis of the content and organization of retraining of pedagogical specialties training of specialists of the education system in the Institute of qualification improvement and retraining of the Belarusian state pedagogical university named after Maxim Tank.

Ключевые слова: дополнительное педагогическое образование взрослых, переподготовка, повышение квалификации.

Keywords: additional pedagogical education odds adults, retraining, professional skills of-impruvment.

Возрастающая значимость дополнительного образования взрослых — общепризнанный факт. Это в полной мере относится и к педагогическому образованию. Сегодня результатом непрерывного именно педагогического образования и самообразования выступает личность, подготовленная и находящаяся в условиях профессиональной деятельности, имеющая сформированные познавательные запросы и духовные потребности, способная самостоятельно их удовлетворять. Такой результат достигается за счет развития социокультурных адаптивных возможностей педагога на протяжении всей жизни посредством приобретения и освоения знаний, умений и навыков, в том числе профессионально-педагогических в системах самообразования и дополнительного образования. В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании дополнительное образование взрослых — вид дополнительного образования, направленный на профессиональное развитие слушателя, стажера и удовлетворение их познавательных потребностей/

Институт повышения квалификации и переподготовки (далее — Институт) Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка

обеспечивает повышение квалификации, переподготовку и стажировку педагогических работников. В его составе два факультета: факультет повышения квалификации специалистов образования, факультет переподготовки специалистов образования.

Институт имеет достаточные ресурсы для формирования и развития профессиональной компетентности специалистов системы дошкольного, общего среднего образования, дополнительного образования детей и молодежи: способность и возможность оперативно реагировать на инновационные достижения образовательной отрасли, обеспечивать дифференциацию и индивидуализацию психолого-педагогической подготовки слушателей с учетом их потребностей, интенсифицировать образовательный процесс за счет использования современных технологий обучения, формирующих профессионально значимые компетенции, что позволяет успешно интегрировать специально-предметную и психолого-педагогическую подготовку.

Образовательный процесс в ИПКиП БГПУ строится с учетом всех особенностей взрослых обучающихся и на основе следующих принципов:

Принцип совместной деятельности. Данный принцип предусматривает совместную деятельность обучающегося с обучающим, а также с другими обучающимися по планированию, организации, оцениванию и коррекции процесса обучения.

Индивидуализация обучения. В соответствии с этим принципом каждый обучающийся совместно с обучающим, а в некоторых случаях и с другими обучающимися, создает индивидуальную программу обучения, ориентированную на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающую опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности обучающегося.

Системность обучения. Этот принцип предусматривает соблюдение соответствия целей, содержания, форм, методов, средств обучения и оценивания результатов обучения.

Принцип осознанности обучения означает осознание, осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения.

Приоритет самостоятельного обучения. Самостоятельная деятельность обучающихся является основным видом учебной работы взрослых обучающихся. Под самостоятельной деятельностью понимается не проведение самостоятельной работы как вида учебной деятельности, а самостоятельное осуществление обучающимися организации процесса своего обучения.

Принцип опоры на опыт обучающегося. Согласно этому принципу жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт обучающегося используется в качестве одного из источников обучения как самого обучающегося, так и других слушателей.

Контекстность обучения. В соответствии с этим принципом обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные для обучающегося цели, ориентировано на выполнение им социальных ролей или совершенствование личности, а с другой стороны, строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий).

Принцип актуализации результатов обучения. Данный принцип предполагает применение на практике приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков, качеств.

Принцип элективности обучения. Он означает предоставление обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения, а также самих обучающихся.

Принцип развития образовательных потребностей. Согласно этому принципу, во-первых, оценивание результатов обучения осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели обучения; во-вторых, процесс обучения строится в целях формирования у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения.

Широкое распространение в образовательном процессе ИПКиП БГПУ получили новые образовательные технологии, в том числе технологии «открытого образования», интерактивные формы обучения, проектные и другие методы, стимулирующие активность слушателей, формирующие навыки анализа информации и самообучения, увеличение роли самостоятельной работы обучающихся, реализация технологий интенсивного образования взрослых.

Главные параметры интенсивного образования – качественное изменение образовательного процесса, позволяющее достигать значительно больших и важных образовательных результатов. Интенсивное образование мы понимаем как *субъектно-ориентированное или ресурсно-ориентированное*, то есть направленное на инициацию потенциалов личности и приводящее к наращиванию этого ресурса, который и обеспечивает интенсификацию образовательного процесса, и является его продуктом и показателем эффективности. Три главных образовательных задачи ставятся и систематически решаются в технологии интенсивного профессионального образования, в отличие от экстенсивного: *обучать пониманию, проектированию и рефлексии*. Интенсивное образование альтернативно экстенсивному и по содержанию: в качестве содержания не декларируется, а реально проектируется и осваивается обучающимися опыт эмоционально-оценочных отношений к предмету и процессу будущей профессиональной деятельности; опыт творческой — проектной — профессионально значимой деятельности; дидактически преобразованная система знаний и умений в тех областях науки, которые расширяют понимание сущности предмета профессиональной деятельности. В экстенсивном образовании содержание ограничивается академическим и технологическим компонентами подготовки к профессии.

Интенсивное образование принципиально отличается от экстенсивного и по характеру коммуникаций, и по основным методам обучения. Образовательный процесс проектируется и разворачивается как развивающиеся взаимоотношения преподавателя и группы и группы внутри себя посредством активного использования интерактивных методов или методов совместной деятельности. Наиболее эффективными в технологии интенсивного образования, реализуемыми в ИПКиП БГПУ,

показали себя учебная дискуссия, проектная деятельность, игровое моделирование, кейс-стади, тренинги.

Психологическими условиями, которые обеспечивают интенсификацию образовательного процесса в институте являются: изменение социальной ситуации развития взрослых обучающихся за счет изменения доминантной роли, статуса, характера коммуникаций, системы требований и внутренней позиции; создание контактной учебной группы, где культивируются новые для субъектов интенсивного образования социальные нормы; структурированное учебное время также оказывается необходимым условием интенсификации; радикальное изменение ведущей, смыслозначимой деятельности обучающихся посредством настойчивого формирования учебно-профессиональной деятельности в ее зрелых формах с высоким компонентом самостоятельной работы.

В ИПКиП БГПУ реализуется широкий спектр образовательных программ повышения квалификации: «Интенсивные образовательные технологии в начальной школе»; «Родительское собрание: проводим иначе. Практикум»; «Современные способы активизации обучения младших школьников»; «Педагогический совет: проводим иначе»; «Педагогический опыт: теория и практика описания и представления» и др. В переподготовке актуальными специальностями выступает сегодня «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Педагогическая деятельность специалистов», «Менеджмент учреждений дошкольного, общего среднего образования, дополнительного образования детей и молодежи», «Интегрированное обучение и воспитание в дошкольном образовании», «Интегрированное обучение и воспитание в школьном образовании». Сегодня необходимо впервые обеспечить переподготовку по специальностям «Отечественная и мировая художественная культура», в связи с введением нового учебного предмета в школьную программу, и «Образовательный туризм» в связи с повышением академической мобильности преподавателей, студентов, учителей, учащихся в рамках интеграции систем в мировое образовательное пространство.

Интенсификация образовательного процесса на повышении квалификации обуславливает и реализацию новых методов и форм обучения, которая, по мнению слушателей, при всей важности теоретических знаний на 80% она является практической: на конкретных местах в учреждениях, в работе над конкретными исследовательскими проектами в рамках изучаемых дисциплин. Это тенденция определяет направление постоянного совершенствования стиля, форм, методов и технологий, средств работы со слушателями в рамках повышения или получения новой педагогической квалификации.

Следует отметить, что в ИПКиП обеспечивается постоянное обновление содержания образовательных программ переподготовки, повышения квалификации педагогических работников, стажировки руководящих работников и специалистов, обеспечивается многообразие, вариативность и гибкость учебных планов и учебных программ, их оперативный отклик на потребности рынка образовательных услуг.

**ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СО
СЛУШАТЕЛЯМИ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ»**

Шилова Е. С.

ИПКиП БГПУ, Минск

Аннотация: В статье раскрываются особенности организации образовательного процесса со слушателями переподготовки по специальности «Педагогическая деятельность специалистов»: использование интенсивных образовательных технологий, активных и интерактивных методов обучения.

Summary: The article describes the features of the of educational process organization with students of training for speciality «Educational activities of experts»: the use of educational technologies, active and interactive teaching methods.

Ключевые слова: Взрослые обучающиеся, образовательные технологии, интерактивные методы обучения.

Key words: adult learners, educational technology, interactive teaching methods.

Институт повышения квалификации и переподготовки БГПУ им. Максима Танка осуществляет переподготовку слушателей по специальности «Педагогическая деятельность специалистов». Одной из дисциплин переподготовки данной специальности является «Образовательные технологии». В связи с этим от преподавателей ИПКиП в образовательном процессе требуется применение новых подходов и форм работы, интенсивных образовательных технологий, активных и интерактивных методов обучения, позволяющих достичь более высоких результатов обучения взрослых обучающихся.

Взрослый обучающийся — это социально зрелый, в целом сформировавшийся индивид, уже обладающий статусом оплачиваемого работника, полноправного и полнообязанного гражданина, деятельного члена разного рода социальных общностей. Отсюда вытекает многообразие видов его деятельности, для ответственного и компетентного участия в которых он должен обладать определенными личностными качествами, знаниями и умениями. Его учебная деятельность, в конечном счёте, сориентирована на успешное выполнение задач и разрешение проблем, с которыми он сталкивается в повседневной жизни. При постановке целей образования взрослых, при формировании содержания такого образования и выборе оптимальных технологий обучения важно учитывать три группы особенностей субъекта учебной деятельности: *социальные* — статус обучаемых, их вовлечённость в практическую жизнь общества и проистекающие отсюда их профессиональные, экономические, политические и иные интересы; *социально-психологические* — уже сложившиеся взгляды на жизнь, ценностные ориентации, привычки, мотивы поведения, склонность воспринимать различные проявления жизни сквозь призму своего социального опыта; *психологические* — в целом сформировавшиеся психические механизмы восприятия, внимания, памяти, мышления.

Взрослый обучающийся обладает следующими характеристиками, отличающими его от незрелых обучающихся: он осознаёт себя всё более самостоятельной, самоуправляемой личностью и имеет большой жизненный (бытовой, профессиональный, социальный) опыт, который становится важным источником обучения его самого и его коллег; стремится к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств; его готовность к обучению (мотивация) определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретной цели, и его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, профессиональными, бытовыми, социальными факторами (условиями) [3].

При организации образовательного процесса необходимо учитывать особенности взрослого обучающегося: взрослый — это самостоятельная личность, которая критически относится к любым попыткам им руководить; решение своих жизненных проблем с помощью учёбы — основной мотив к учению; безотлагательное применение полученных знаний на практике; эмоциональная оценка информации; «блокировка» отрицательных эмоций (чувство голода, недостаток свежего воздуха); его мировоззрение, сформированное жизненным, социальным и профессиональным опытом, оценивает всю поступающую информацию [2].

В этой связи, задачей преподавателей ИПКиП БГПУ становится организация и координация образовательного процесса со взрослыми обучающимися, способствующая созданию атмосферы сотрудничества и, по сути, — сопровождение взрослого в ходе его обучения и саморазвития. Качественное своеобразие профессиональной позиции обучающего в отношении обучающегося, субъекта образовательного процесса, можно назвать как позицию преподавателя, призванного «вести взрослого» в направлении переосмысления своей педагогической деятельности.

Особое значение мы уделяем проектированию и организации образовательного процесса с применением различных форм обучения с использованием интенсивных образовательных технологий и интерактивных методов обучения. Только тогда слушатели в своей профессиональной педагогической деятельности будут использовать технологии обучения и интерактивные методы, когда они на практических и семинарских занятиях сами были в роли учащихся, пережили и прочувствовали удовлетворение от проделанной работы.

Покажем технологию реализации интерактивного метода обучения «Интервью» [4]. На занятиях мы используем несколько вариантов проведения этого метода.

Первый вариант более простой для выполнения слушателями, так как в этом варианте преподаватель даёт «готовые» вопросы (задания) для каждого слушателя, работающего в паре, на которые они должны будут взять интервью друг у друга, а затем по очереди представить ответы своего соседа присутствующим.

Во втором варианте преподаватель не даёт «готовые» вопросы, слушатели сами составляют вопросы по определённой теме, на которые должны будут взять интервью друг у друга, а затем по очереди представить ответы своего соседа присутствующим.

В третьем варианте преподаватель предлагает для закрепления несколько тем, слушатели, выбирая одну из них, сами составляют вопросы (или задания), на кото-

рые должны будут взять интервью друг у друга, а затем по очереди представить ответы своего соседа присутствующим. Продемонстрируем один из вариантов.

Цель — взаимопроверка усвоения изученного материала, развитие умений вести диалог.

Оборудование: конспекты лекций, учебные пособия [1, 5].

Алгоритм реализации:

1. Подготовительный этап.

1.1. Преподаватель распределяет обучающихся по парам посредством реализации различных способов. Важно показать слушателям возможность использования в образовательном процессе многообразие вариантов распределения на пары.

1.2. Преподаватель предлагает обучающимся ознакомиться с предложенными вопросами (заданиями). Вопросы для каждого слушателя из пары разные, их педагог готовит заранее и записывает на доске (или слайде).

Задание для первого варианта:

1. В чём сущность технологии коллективного взаимообучения?

2. Представьте возможные варианты плана-конспекта занятий по дисциплине Вашей специализации (или учебному предмету) на основе идей технологии коллективного взаимообучения.

Задание для второго варианта:

1. В чём сущность технологии проектного обучения?

2. Представьте возможные варианты плана-конспекта занятий по дисциплине Вашей специализации (или учебному предмету) на основе идей технологии проектного обучения.

2. Индивидуальная работа. Каждый слушатель получает задание: устно ответить на полученный вопрос; разработать возможные варианты плана-конспекта занятий по дисциплине специализации (или учебному предмету) на основе идей технологии.

Слушатели имеют право пользоваться учебными пособиями или конспектом занятий.

3. Работа в парах. Каждая пара слушателей получает задание: взять друг у друга интервью по предложенным вопросам (заданиям).

Повернувшись друг к другу, слушатели поочередно в течение определённого времени (время заранее определяет преподаватель) задают друг другу вопросы.

Важно, чтобы слушатель, который берет интервью, фиксировал ответы своего соседа в тетради.

4. Представление ответов интервьюируемого присутствующим.

Каждый слушатель, после окончания интервью, представляет ответы интервьюируемого присутствующим. Первая пара даёт полные ответы на вопросы, а остальные участники отмечают правильность ответа или неточности в ответах партнёра, представляют наиболее интересные варианты планов-конспектов занятий.

Таким образом, представляя ответы собеседника, каждый слушатель повторяет, закрепляет изученный материал, находит неточности в ответах соседа, исправляет их.

5. Подведение итогов.

При подведении итогов, преподаватель вместе со слушателями может заполнить следующую таблицу 1.

Таблица 1 — Знание слушателями сущности технологий обучения

№ вопроса	Название вопроса	Количество правильных ответов	Количество ответов с ошибками
1	В чём сущность технологии коллективного взаимообучения?	11	2
2	В чём сущность технологии проектного обучения?	12	1

Особое внимание при подведении итогов следует обратить на удачные разработки планов-конспектов занятий, на неточности в ответах слушателей.

Рефлексия. Преподаватель предлагает вопросы для обсуждения в паре:

- Оцените свои достижения при ответах на вопросы соседа.
- Кто доволен своими ответами?
- Испытывали ли вы затруднения при ответе на вопросы? Почему?
- Использовали ли вы, отвечая на вопросы, учебное пособие или конспект занятий?
- Расскажите о вашем состоянии во время того, как сосед по парте представлял ваши ответы присутствующим.

Применение на занятиях интерактивных методов обучения позволяет: формировать у слушателей компетенции в области применения интенсивных образовательных технологий и интерактивных методов обучения; переосмысливать, прогнозировать и проектировать свою педагогическую деятельность; активизировать самостоятельный поиск по созданию своих образовательных технологий и интерактивных методов обучения.

Список используемых источников

1. Андарало, А. И. Самостоятельная работа слушателей по курсу «Педагогические технологии» (специальность «Педагогическая деятельность специалистов): учебн.-мет. пособие / А. И. Андарало, И. В. Шеститко, Е. С. Шилова. — 2-е изд. — Минск: БГПУ, 2009. — 75 с.
2. Василькова, Т. А. Основы андрагогики / Т. А. Василькова. — М.: Педагогика, 2011. — 126 с.
3. Жук, А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: Учеб-метод. пособие / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. — Минск: Аверсэв, 2004. — 96 с.
4. Интенсивное обучение: организация контроля знаний и умений обучающихся: практическое руководство / И. В. Шеститко [и др.]; рец. В. В. Чечег. — Светлая Роща: ИППК МЧС Респ. Беларусь, 2014. — 75 с.
5. Интенсивное обучение: технологии организации образовательного процесса: практическое руководство / И. В. Шеститко [и др.]; рец. О. В. Клезович. — Светлая роща: ИППК МЧС Респ. Беларусь, 2014. — 136 с.

**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛогоВ
В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ
С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ****Шинкаренко В. А.**
БГПУ, Минск

Аннотация: В статье рассматриваются содержание и организация повышения квалификации педагогов-дефектологов в области профессиональной ориентации учащихся с особенностями психофизического развития.

Summary: The article deals with the content and organization of the training of teachers, speech pathologists in the field of professional orientation of students with special needs.

Ключевые слова: повышение квалификации, профессиональная ориентация, учащиеся с особенностями психофизического развития.

Key words: training, professional orientation, pupils with special needs.

Важнейшее значение для обеспечения самореализации любого человека имеет выбор профессии в соответствии с его возможностями и интересами, с одной стороны, и потребностями рынка труда, с другой стороны. Тем более важно рациональное решение вопросов выбора профессии в отношении лиц с особенностями психофизического развития, возможности профессиональной подготовки и трудоустройства которых объективно ограничены. Не случайно Концепция развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь [1] отдельным разделом выделяет вопросы профессиональной ориентации обучающихся данной категории.

Немногочисленные исследования, проведенные в Республике Беларусь по проблеме профессиональной ориентации и социально-профессиональной адаптации отдельных категорий лиц с особенностями психофизического развития с учетом современных условий их общетрудовой и профессиональной подготовки [2-5], указывают на необходимость усиления внимания к решению данной проблемы как условию реализации цели специального образования — обеспечение социальной интеграции.

Профессиональная ориентация учащихся с особенностями психофизического развития может быть определена как комплекс медико-биологических, социально-экономических и психолого-педагогических мер, содействующих профессиональному самоопределению. При этом профессиональное самоопределение рассматривается как основной результат профессиональной ориентации и определяется как состояние готовности учащихся к реальному и осознанному выбору профессии [6].

Профессиональная ориентация имеет следующие составляющие (формы): профессиональное просвещение, профессиональная диагностика, профессиональная консультация, трудовое и профессиональное воспитание, профессиональный отбор, профессиональная и социальная адаптация, психологическая поддержка. Проблема профессиональной ориентации — это, соответственно, комплексная проблема, в решении которой участвуют и педагогические работники (в т. ч. педагоги-дефектологи).

ги), и медицинские работники, и родители. Соответственно, возникают вопросы о функциях педагогов-дефектологов (педагогов учреждений специального образования и учителей-дефектологов классов интегрированного обучения и воспитания) в проведении профориентационной работы с учащимися с особенностями психофизического развития, о подготовке педагогов-дефектологов к выполнению этих функций и взаимодействию с другими специалистами и родителями учащихся.

Указанные вопросы получили отражение в разработанной нами технологии профессионального самоопределения учащихся с особенностями психофизического развития, содержательно-методические аспекты которой представлены в статье «Подготовка учащихся с особенностями психофизического развития к профессиональному самоопределению» [6]. Тем самым созданы предпосылки для реализации образовательной программы повышения квалификации педагогов-дефектологов в области профориентации с учащимися данной категории.

Цель образовательной программы — подготовка слушателей к проведению профориентационной работы с учащимися с особенностями психофизического развития.

Задачи образовательной программы: ознакомить слушателей с концептуальными и нормативными правовыми основами профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь; формировать у слушателей знания об основных составляющих профессиональной ориентации молодежи; раскрыть особенности организации и содержания профессиональной ориентации учащихся с особенностями психофизического развития; обеспечить овладение слушателями основами методики профориентационной работы с учащимися с особенностями психофизического развития.

Предусматривается изучение следующих тем: «Понятие профессиональной ориентации. Основные составляющие профессиональной ориентации молодежи», «Нормативные правовые основы профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь», «Профессиональная ориентация учащихся с особенностями психофизического развития на I ступени общего среднего образования», «Профессиональная ориентация учащихся с особенностями психофизического развития на II и III ступенях общего среднего образования», «Особенности профессиональной ориентации учащихся с интеллектуальной недостаточностью».

Данная тематика может использоваться и для проведения работы по повышению компетентности педагогов-дефектологов в области профессиональной ориентации учащихся с особенностями психофизического развития путем самообразования.

В настоящее время выполняется разработка учебно-методического пособия, отражающего содержание указанных выше тем.

В результате изучения образовательной программы слушатели приобретают знания: о концептуальных основах, цели, задачах и принципах развития системы профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь; о нормативных правовых документах, на основе которых осуществляется профессиональная ориентация учащихся (в т. ч. с особенностями психофизического развития) в Республике Беларусь; о составляющих и общей организационной структуре профессиональной ориентации; об особенностях процесса профессиональной ориентации разных кате-

горий учащихся с особенностями психофизического развития на уровне общего среднего образования.

У слушателей формируются умения: применять теоретические знания при решении задач профориентационной работы; определять содержание взаимодействия учреждения образования с органами по труду, занятости и социальной защите, организациями здравоохранения, учреждениями профессионально-технического и среднего специального образования, общественными объединениями и организациями, родителями учащихся (лицами, их заменяющими), по вопросам профессиональной ориентации учащихся с особенностями психофизического развития; разрабатывать профориентационные мероприятия.

Соответственно слушатели овладевают: формами и методами проведения профориентационной работы с учащимися с особенностями психофизического развития; самообразовательной деятельностью в области профессиональной ориентации молодежи.

Эффективность повышения квалификации педагогов-дефектологов в области профориентационной работы с учащимися с особенностями психофизического развития в значительной степени будет определяться возможностью презентации им положительного опыта различных учреждений образования в данном направлении. Поэтому важнейшее значение имеет выявление такого опыта. В процессе реализации образовательной программы повышения квалификации необходимо организовать обмен опытом, который имеется у слушателей.

Вместе с тем необходимо учитывать необходимость сотрудничества учреждений образования с другими учреждениями и организациями, что предусмотрено Концепцией развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь [1]. В ней достаточно четко определены функции разных министерств и подведомственных им учреждений и организаций в управлении системой профессиональной ориентации. В частности, определены функции специалистов кабинета медико-профессиональной реабилитации, являющегося структурным подразделением медико-реабилитационной экспертной комиссии (МРЭК), и в числе этих функций проведение профессиональной диагностики, профессионального подбора, профессиональной консультации детей-инвалидов в целях выбора профессии, соответствующей состоянию здоровья, интересам, склонностям, задаткам профессиональных способностей, конъюнктуре рынка труда и возможности последующего трудоустройства.

Важнейшими функциями учреждений профессионально-технического образования и среднего специального образования являются: создание на их базе профессиональных консультационных пунктов с целью проведения профдиагностики, оказания помощи обучающимся в уточнении, конкретизации и повышении реалистичности представлений о профессиональной деятельности по выбранной специальности; организация профессиональных проб [1].

Поэтому к реализации образовательной программы повышения квалификации педагогов-дефектологов в области профориентационной работы с учащимися с особенностями психофизического развития целесообразно привлекать работников названных выше учреждений.

Список использованных источников

1. Концепция развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь // Постановление Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь, Министерства экономики Республики Беларусь, Министерства образования Республики Беларусь, 31 марта 2014 г., №15/27/23.
2. Кучук, В. О. Состояние знаний в области профессиональной информации у выпускников вспомогательных школ / В. О. Кучук // Весці БДПУ. Серыя 1. — 2013. — № 1. — С. 12—15.
3. Петкевич, И. Е. Проблемы организации профессионально-трудового обучения во вспомогательных школах / И. Е. Петкевич // Дэфекталогія. — 2004. — № 4. — С. 25—31.
4. Телеш, Г. А. Состояние жизненных планов учащихся вспомогательных школ-интернатов / Г. А. Телеш // Спецыяльная адукацыя. — 2009. — № 3. — С. 19-25.
5. Телеш, Г. А. Профессиональная ориентация учащихся с особенностями психофизического развития / Г. А. Телеш // Кіраванне ў адукацыі. — 2012. — № 5. — С. 42-43.
6. Шинкаренко, В. А. Подготовка учащихся с особенностями психофизического развития к профессиональному самоопределению / В. А. Шинкаренко // Спецыяльная адукацыя. — 2015. — № 2. — С. 16—20.

УДК 316.772.5

ОНЛАЙН-СЕМИНАРЫ — НОВАЯ ФОРМА НАУЧНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ.

Шупляк С. П.
БГПУ, Минск

Аннотация: В статье рассматривается потенциал современных коммуникационных технологий для организации и проведения онлайн-конференций (вебинаров).

Summary: The article discusses the potential of modern communication technologies for online conferences (webinars).

Ключевые слова: вебинар, онлайн-конференция, коммуникация.

Key words: webinar, online conference, communication.

Стремительное развитие современных технологий предоставляет новые возможности для организации коммуникативного процесса во многих сферах деятельности. Не исключением стала сфера образования и гуманитарных наук.

Ещё совсем недавно использование мобильной связи, как и глобальной сети Интернет, являлось редким явлением. Сейчас же можно констатировать, что использование данных технологий стало повсеместным явлением. Трудно представить современного человека без сотового телефона или не знающего, что такое электронный почтовый ящик. Текущий этап генезиса коммуникативной сферы обозначен объединением и слиянием нескольких направлений развития мобильных технологий. Наряду с мобильной голосовой связью, операторы услуг предлагают и мобильный интернет, что означает качественно новый этап развития коммуникативных техноло-

гий. Современный телефон (или смартфон — от англ. «smartphone» — «умный телефон») объединяет в себе возможности принятия и передачи информации разного типа (текстовой, видео и аудио). В большинстве своем он представляет настоящую мультимедийную платформу для общения, развлечения и организации трудовой деятельности. Такие же возможности даёт и использование электронных планшетов, нэт- и ноутбуков, стационарных персональных компьютеров.

Касаясь потенциала этих технологий, следует затронуть такую сферу его применения, как проведение совместных семинаров и конференций учёными и исследователями, обмен опытом.

К началу 2000 г. произошло два значимых шага в распространении и доступности интернет-технологий. Первое — массовое удешевление различного вида устройств, позволяющих использовать все возможности современной коммуникации. Второе — удешевление подключения, увеличение доступности и пропускной способности глобальной сети Интернет. Безусловно, что данные явления, произошедшие в мировом масштабе, обозначили переход большей части человечества в информационную эру. В полной мере эти процессы затронули и Беларусь.

Каким же образом все эти новые условия могут помочь исследователям в плане организации тематического общения? Новые реалии вызвали к жизни новые термины и новые формы коммуникации. Речь идет о *вебинарах* — интерактивной форме коммуникации, использующей современные достижения в области интернет-технологий. Этимологически слово «вебинар» происходит от англ. «webinar», т. е. слияния двух слов: «web» — всемирная паутина Интернет, и «seminar» — «семинар» [7]. Итак, «вебинар» — это «интернет-семинар», «интернет-конференция», «онлайн-семинар».

Конечно, и для организации вебинара требуется специальное оборудование. Но, в отличие от телевиденья, оно достаточно «демократично» в плане соотношения цены и возможностей. В самом упрощённом варианте для организации онлайн-семинара требуется лишь компьютер, портативная видеокамера и микрофон. В большинстве случаев, такого вида оборудование есть в любом белорусском компьютерном классе. Более того, перечисленное оборудование на сегодняшний момент стандартно встроено в большинство современных мобильных телефонов, планшетов или ноутбуков.

Кроме аппаратных требований, одним из условий проведения вебинара является установка специальных программ, которые позволят обеспечить аудио- или видеосвязь через сеть Интернет. К настоящему времени можно выделить три популярные и бесплатные программы, дающие широкие возможности для такого вида деятельности. Во-первых, это программный продукт «Skype» («Скайп» — акроним от выражения «Sky peer-to-peer», что переводится, как «небо для равных») [5] от американской корпорации Microsoft. Во-вторых, это программа «Hangouts» («Хенгаутс» — англ. «места постоянных встреч») от корпорации Google. В-третьих, продукт «Teamviewer» («Тимвьюер» — англ. «командный просмотр») от одноименной немецкой компании. Все эти три программы дают возможность установить голосовую или видеосвязь через сеть Интернет с любым собеседником в любой точке мира. Главное требование — на компьютере или телефоне нужно установить одинаковый программный продукт и скорость интернета должна позволять обмениваться

существенными объёмами информации. Таким образом, чтобы начать беседу на любую тематику следует только договориться об одновременном подключении к интернету через соответствующую программу. Всё это даёт превосходный потенциал для современных исследователей, учёных и преподавателей в плане организации интерактивных конференций, семинаров, мастер-классов и даже удалённого обучения.

Кроме перечисленных трёх продуктов, существует и несколько вариантов программного обеспечения, предоставляющегося на платной основе и имеющего дополнительный функционал. Так, в Белорусском государственном педагогическом университете им. М. Танка, для целей организации вебинаров используются программное решение Adobe Connect (Эдоуби Конект) от американской корпорации «Adobe Systems» («Эдоуби Системс», «Эдоуби» — название калифорнийской реки) [6]. В отличие от бесплатных аналогов с помощью данного комплекса можно не только организовывать видео- и аудиообщение. Данный продукт даёт возможности параллельно с общением организовать презентацию (в формате PowerPoint), провести опрос, разделять экран на несколько областей с разным содержанием, записать на видео проходящее мероприятие. Для подключения к вебинару не требуется устанавливать дополнительные программы. Те участники, которые хотят присоединиться к общению, получают специальную веб-ссылку, перейдя по которой в своём браузере подключаются к вебинару, видят происходящее мероприятие и участвуют в нём, могут наравне со всеми выступить по текущей проблематике или обсудить её.

Касаясь проведения вебинаров в БГПУ, следует отметить, что благодаря активной деятельности по продвижению такого вида коммуникации ректора университета А. И. Жука, а также главы Центра по развитию информационных технологий О. А. Минич, количество онлайн-конференций, проводимых в БГПУ, постоянно растёт. Примером может служить онлайн-семинар «Технология конструирования многомерных дидактических инструментов», проведенный 14 октября 2015 г. [3] В семинаре приняли участие преподаватели и студенты исторического факультета, учителя учреждений образования Республики Беларусь, руководство университета и факультета, слушатели Минского областного института развития образования. Главная цель семинара — практическое использования технологии в процессе обучения, — благодаря возможностям вебинара была полностью достигнута. Убедиться в этом можно, просмотрев видеозапись мероприятия [4]. Другие проведенные в БГПУ вебинары (для примера: «Информационное обеспечение интернет-олимпиады по иностранным языкам» [1], «Повышение квалификации руководящих работников и специалистов учреждений образования» [2]) показали рост количества удалённых участников, что говорит о перспективности и популярности использования такого рода коммуникативной технологии. Следует также отметить, что на настоящий момент Белорусский государственный педагогический университет находится в авангарде учреждений высшего образования Беларуси по использованию возможностей онлайн-семинаров.

Таким образом, следует констатировать, что на данном этапе технического развития существенно изменяются формы и способы организации общения современных исследователей, учителей и учеников, студентов и преподавателей. Возможности современных коммуникативных технологий позволяют использовать их по-

тенциал и в образовании, в том числе и при обучении истории. В конечном итоге, это означает, что они дают возможности по дальнейшему усовершенствованию преподавания, вывода его на новый методический и методологический уровень.

Список использованных источников

1. Информационное обеспечение интернет олимпиады по иностранным языкам // Вебинары БГПУ им. Максима Танка [Электронный ресурс]. — 2015. — Режим доступа: <http://bspu.by/webinar/index.php/informatsionnoe-obespechenie-internet-olimpiady-po-inostrannym-yazykam>. — Дата доступа: 29.10.2015.

2. Повышение квалификации руководящих работников и специалистов учреждений образования // Вебинары БГПУ им. Максима Танка [Электронный ресурс]. — 2015. — Режим доступа: <http://bspu.by/webinar/index.php/povyshenie-kvalifikatsii-rukovodyashchikh-rabotnikov-i-spetsialistov-uchrezhdenij-obrazovaniya>. — Дата доступа: 29.10.2015.

3. Технология конструирования многомерных дидактических инструментов // Исторический факультет БГПУ [Электронный ресурс]. — 2015. — Режим доступа: <http://fhist.bspu.by/news/nauka/tehnologiya-konstruirovaniya-mnogomernykh>. — Дата доступа: 29.10.2015.

4. Технология конструирования многомерных дидактических инструментов в обучении истории // Вебинары БГПУ им. Максима Танка [Электронный ресурс]. — 2015. — Режим доступа: <http://bspu.by/webinar/index.php/master-klass-tehnologiya-konstruirovaniya-mnogomernykh-didakticheskikh-instrumentov-v-obuchenii-istorii>. — Дата доступа: 29.10.2015.

5. Что означает слово «Skype» // ЧТО ОЗНАЧАЕТ. Портал значений терминов, фраз, изображений, символов, гербов [Электронный ресурс]. — 2015. — Режим доступа: http://chtooznachaet.ru/slovo_skype.html. — Дата доступа: 29.10.2015.

6. Adobe Systems // Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. — 2015. — Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Adobe_Systems. — Дата доступа: 29.10.2015.

7. Webinar // Wiktionary, the free dictionary [Электронный ресурс]. — 2015. — Режим доступа: <https://en.wiktionary.org/wiki/webinar>. — Дата доступа: 29.10.2015.

УДК [37.016:811.161.3]:004

ВЫКАРЫСТАННЕ ІНТЭРАКТЫЎНАГА МОДУЛЯ ЭЛЕКТРОННАГА ВУЧЭБНА-МЕТАДЫЧНАГА КОМПЛЕКСУ ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ РАЗДЗЕЛА «МАРФАЛОГІЯ І АРФАГРАФІЯ»

Якуба С. М.
БДУ, Мінск

Аннотация: В статье обращается внимание на использование интерактивного модуля электронного учебно-методического комплекса по белорусскому языку для учреждений общего среднего образования в практике обучения шестиклассников. Показаны некоторые особенности работы на основе интерактивного модуля с учётом компетентностного подхода.

Summary: This article draws attention to the use of interactive modules educational and methodical complex of the Belarusian language for institutions of ge-

neral secondary education in the practice of teaching sixth graders. Using some of the features work based on an interactive module, taking into account the competence approach.

Ключевые слова: интерактивное обучение, интерактивный модуль, электронный учебно-методический комплекс.

Key words: interactive learning, interactive module, electronic educational and methodical complex.

Зварот да інтэрактыўнага навучання як аднаго з новых падыходаў у педагогіцы абумоўлены запатрабаваннямі сучаснага грамадства ў высокаразвітой, сацыяльна актыўнай, творчай, самастойнай асобе. Адзначаючы актуальнасць інтэрактыўнага навучання, пры якім робіцца акцэнт на разуменне і ўзаемаразуменне (дыялог), Р. С. Рафікава падкрэслівае, што такое навучанне «арыентуе асобу на развіццё яе інтэлектуальных і творчых здольнасцей, далейшае самаразвіццё і самаадукацыю, накіроўвае на дзейнасць, якая стымулюе вынаходніцтва...» [1, с. 13]. Такім чынам, пры інтэрактыўным навучанні, у аснову якога пакладзены прынцыпы актыўнасці, уліку дыферэнцыяцыі і індывідуалізацыі навучання, уліку зваротнай сувязі, самастойнасці і інш., ствараецца асяроддзе адукацыйных зносін, у якім кожны вучань адчувае сваю асобасную каштоўнасць, з'яўляецца актыўным удзельнікам педагагічнага працэсу.

Сёння актыўнае развіццё інтэрнэт-тэхналогій дае шырокае магчымасці для атрымання інфармацыі, адукацыі, самаадукацыі і развіцця асобы. Інтэрактыўнае навучанне з выкарыстаннем сучасных інфармацыйных тэхналогій з'яўляецца адным з найважнейшых напрамкаў удасканалення сістэмы адукацыі. Інтэрактыўнасць — адно з патрабаванняў, што прад'яўляюцца да электроннага вучэбна-метадычнага комплексу (ЭВМК) па беларускай мове для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі, распрацаванага на платформе *Moodle*. ЭВМК пададзены даведчна-інфармацыйным, кантрольна-дыягнастычным і інтэрактыўным модулямі, пры распрацоўцы якіх улічвалася магчымасць арганізацыі рэжыму дыялогавага ўзямадзеяння вучня і ЭАР. Як адзначае Г. М. Валочка, «інтэрактыўнасць падразумявае як унутраную зваротную сувязь (дапамога, тлумачэнне, падказка; інфармацыя аб правільнасці ці няправільнасці выканання задання, дэманстрацыя правільнасці выканання і г.д.), так і знешнюю сувязь, якая паступае да педагога і выкарыстоўваецца ім для карэкцыі дзеянняў вучня і рэжыму функцыянавання ЭАР» [2, с. 365].

Інтэрактыўныя модулі прызначаны для выкарыстання на ўроках, факультатывных занятках па беларускай мове, у пазакласнай прадметнай працы, а таксама ў самастойнай працы вучняў. Электронныя адукацыйныя рэсурсы дазваляюць правесці дыягностыку і праверку ўзроўню засваення ведаў, уменняў і навыкаў вучняў. Вучэбны матэрыял (электронны кантэнт) у інтэрактыўных модулях размяркоўваецца па тэмах і раздзелах, вызначаных праграмай па беларускай мове для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі.

Інтэрактыўны модуль па раздзеле «Марфалогія і арфаграфія» (6 клас) пабудаваны на кампетэнтасным падыходзе да вывучэння мовы і мае на мэце сістэматызаваць веды пра вывучаныя частцы мовы, адметнасць іх словазмянення і формаўтварэння, дапамагае развіваць моўную, камунікатыўна-рытарычную і лінгвакультуралагічную кампетэнцыі. Сістэма практыкаванняў і заданняў будзе садзейнічаць па-

вышэнню творчага патэнцыялу вучняў, развіццю іх разумовых здольнасцей, лінгвістычнага мыслення, моўнага чутця, самастойнасці і актыўнасці ў навучанні.

Інтэграцыя інтэрактыўных тэхналогій у педагогічны працэс дазволіць дасягнуць пастаўленых адукацыйных, развіццёвых і выхаваўчых мэт альтэрнатыўнымі ў адносінах да традыцыйных метадамі. Адным з асноўных прынцыпаў падачы матэрыялу пры інтэрактыўным навучанні з'яўляецца займальнасць. Пры выкарыстанні інтэрактыўнага модуля ЭВМК педагогічны працэс у асноўным можна разглядаць як дынамічную гульню навучэнца і сістэмы навучання. У сувязі з гэтым матэрыял падаецца праз разнастайныя складнікі інтэрактыўнага модуля (практыкаванні, распрацаваныя ў сістэме LearningApps.org, прэзентацыі з трыгерамі і інш.), якія арыентуюць як на ўзнаўленне тэрэтычнага матэрыялу, так і на развіццё моўных і маўленчых уменняў і навыкаў. Да такіх складнікаў адносяцца: гульня «Хто хоча стаць мільянерам!» (выкарыстоўваецца падчас падагульнення і сістэматызацыі ведаў пра часціны мовы), пазлы тыпу «Адгадай» (складнікі модуля «Канчаткі назоўнікаў 2 скланення ў родным склоне, «Канчаткі прыметнікаў», «Разрады займеннікаў па значэнні», «Лад дзеяслова», «Асоба дзеяслова» і інш.), гульні «Крыжаванка» (складнікі модуля «Разрады займеннікаў», «Праваніс колькасных простых лічэбнікаў» і інш.), «Віктарына з выбарам правільнага адказу» (складнікі модуля «Род назоўніка», «Прыметнік як часціна мовы», «Разрады лічэбнікаў па значэнні» і інш.), «Знайсі пару» (складнікі модуля «Трыванне дзеяслова», «Спалучэнне лічэбнікаў з назоўнікамі» і іншыя).

Падчас працы з інтэрактыўнымі модулямі вучням прапануюцца такія заданні, як: *знайдзі ў тэксце назоўнікі, прыметнікі, дзеясловы і інш.; выберы слова са спісу прапанаваных; размяркуй словы па групам; выберы правільны адказ; запоўні пропускі ў словах, сказах і тэкстах (літарамі, формамі слоў і інш.); дапішы канчаткі (назоўнікаў, прыметнікаў, дзеясловаў і інш.); дапішы формы слоў; вызначы, як пішуцца словы (разам, асобна, праз злучок); дапішы словы (назоўнікі, прыметнікі, дзеясловы), утвораныя пры дапамозе суфіксаў і г.д.*

Інтэрактыўны модуль пададзены сістэмай практыкаванняў, якая будзе садзейнічаць свядомаму засваенню беларускай мовы, рэалізацыі пазнавальных, аналітычных і развіццёвых патрэб вучняў. Так, *пазнавальныя, класіфікацыйныя і аналітычныя практыкаванні* маюць на мэце развіваць паняцце пра пэўную моўную ці маўленчую з'яву. Да *пазнавальных* адносяцца практыкаванні на знаходжанне вывучаемай моўнай з'явы, вызначэнне прыналежнасці моўнай адзінкі да таго ці іншага разраду, лексіка-семантычнай групы і інш. Практыкаванні гэтага віду змешчаны ў такіх складніках модуля, як « » «Прыметнік як часціна мовы», «Разрады займеннікаў», «Разрады лічэбнікаў па значэнні» і інш. *Класіфікацыйныя* практыкаванні ў асноўным маюць на мэце групоўку моўных з'яў па пэўнай аснове. Прапанаваны для вучняў 6 класа інтэрактыўны модуль ЭВМК пададзены складнікамі «Трыванне дзеяслова», «Час дзеяслова» і г.д. *Аналітычныя* практыкаванні прадугледжваюць частковы марфалагічны разбор слоў, зварот да элементаў разбору слоў па саставе пры напісанні суфіксаў назоўнікаў, прыметнікаў, дзеясловаў і інш. Гэты від практыкаванняў можна праілюстраваць такімі прыкладамі складнікаў модуля, як «Асабовыя займеннікі», «Ступені параўнання прыметнікаў» і г.д.

У змесце інтэрактыўнага модуля пададзены *праванісныя практыкаванні*, накіраваныя на ўдасканаленне ўменняў афармляць словы на пісьме ў адпаведнасці з ар-

фаграфічнымі нормаі. Да такіх практыкаванняў адносяцца заданні, прапанаваныя ў складніках модуля «Праваліс суфіксаў прыметнікаў», «Праваліс *-н-і -нн-* у прыметніках», «Праваліс колькасных простых лічэбнікаў», «Канчаткі назоўнікаў у родным склоне множнага ліку» і інш.

Змест інтэрактыўнага модуля ўтрымлівае маўленча арыентаваныя практыкаванні, на аснове якіх фарміруецца ўменне ўспрымаць гатовыя тэксты і ствараць уласныя. У якасці падрыхтоўчых маўленчых практыкаванняў пададзены тыя, пры выкананні якіх удасканалюецца ўменне утвараць формы слоў і выкарыстоўваць іх у маўленні, вызначаюцца спалучальныя магчымасці часцін мовы і інш. Рэалізацыя пастаўленых задач будзе ажыццяўляцца пры выкарыстанні складнікаў модуля «Праваліс займеннікаў», «Спалучэнне лічэбнікаў з назоўнікамі», «Праваліс суфіксаў дзеяслова» і інш.

Звернем увагу на некаторыя складнікі інтэрактыўнага модуля ЭВМК, распрацаваныя ў LearningApps.org. Так, напрыклад, крыжаванка «Разрады займеннікаў» мае на мэце замацаваць веды пра разрады займеннікаў па значэнні, пра асноўныя прыметы і функцыі займеннікаў розных разрадаў, удасканалюе ўменне кваліфікаваць моўныя адзінкі, развівае лінгвістычнае мысленне і моўнае чутцё вучняў. У заданні патрабуецца адказаць на пытанні крыжаванкі, якія з'яўляюцца пры наведзенні курсора на лічбу. Адказы ўводзяцца пры дапамозе клавіятуры камп'ютара. Варта засяродзіцца на тым, што пры няправільным выкананні задання можна звярнуцца да інтэрактыўнай падказкі (жоўтая лямпачка ў левым верхнім вугле) і нанова выканаць заданне.

У форме пазла «Адгадай!» пададзены складнік модуля «І і II спражэнне дзеяслова». Практыкаванне адносяцца да класіфікацыйных і садзейнічае замацаванню ведаў пра тыпы спражэння дзеяслова, фарміраванню ўмення адрозніваць дзеясловы І і II спражэння паводле асноўных прымет.

Засваенню асаблівасцей змянення лічэбнікаў і спалучэння іх з назоўнікамі дапаможа складнік модуля «Скланенне лічэбнікаў», пададзены заданнем на запіс лікаў словамі. Выкананне практыкавання будзе садзейнічаць фарміраванню ўмення ўтвараць формы лічэбнікаў, арфаграфічна правільна афармляць іх на пісьме і выкарыстоўваць у маўленні. Вучні запісваюць лічэбнікі ў неабходнай форме ў свабоднае акно, пасля чаго маюць магчымасць правесці правільнасць выканання задання, паўторна выканаць заданне пры некаторых няправільных адказах, звярнуцца да інфармацыйна-даведчых крыніц і інш.

Складнік модуля «Канчаткі дзеясловаў І і II спражэння», пададзены ў сістэме «Запоўні пропускі», мае на мэце развіваць уменне пісаць канчаткі дзеясловаў у залежнасці ад тыпу спражэння. Акрамя граматычнай, практыкаванне дазваляе вырашыць лінгвакультуралагічную, развіццёвую і выхаваўчую задачы, бо замацаванне ведаў ажыццяўляецца на матэрыяле беларускіх прыказак і прымавак.

Складнік модуля «Спалучэнне лічэбнікаў з назоўнікамі» варта разглядаць як маўленча арыентаванае практыкаванне. Выкананне прапанаванага задання дапаможа замацаваць веды пра спалучальныя магчымасці лічэбнікаў, будзе садзейнічаць развіццю ўмення выкарыстоўваць колькасна-іменныя спалучэнні ва ўласных выказваннях. Шляхам «перацягвання» да лічэбнікаў далучаюцца неабходныя назоўнікі.

Выправіць памылкі ва ўтварэнні колькасна-іменных спалучэнняў дапаможа падказка (жоўтая лямпачка ў левым верхнім вугле) ці зварот да гіперспасылкі.

Пры падагульненні і сістэматызацыі вывучанага пра тую ці іншую частціну мовы прапануецца выкарыстоўваць інтэрактыўную гульню тыпу «Хто хоча стаць мільянерам?», падчас праходжання якой вучні павінны набраць пэўную колькасць балаў, што дапаможа ўсвядоміць ступень сфарміраванасці ведаў, уменняў і навыкаў, набытых пры засваенні матэрыялу.

Як складнікі інтэрактыўнага модуля варта разглядаць разнастайныя прэзентацыі з трыгерамі. Трыгер (з англ. trigger — перан. *прывесці ў рух*) — гэта нейкі аб'ект ці аб'екты на слайдзе, якія аніміруюцца (знікаюць, пакачваюцца, пульсуюць і інш.) пры шчаўчку па іх курсорам мышкі. З дапамогай трыгераў створаны прэзентацыі, у якіх запраграмавана з'яўленне ці знікненне аб'ектаў. Прэзентацыя падаецца так, што можна актыўна ўздзейнічаць у засваенні прэзентаванага матэрыялу: зрабіць множны выбар, дапісаць канчаткі, уставіць прапушчаныя літары і інш. Прычым варта адзначыць, што вучань мае права выправіць памылку пасля звароту да гіперспасылкі, да падказкі настаўніка і інш.

Разглядаючы электронныя рэсурсы паводле функцыянальна-мэтавай арыентацыі (даведачна-інфармацыйныя, навучальныя, кантрольна-дыягнастычныя, інтэрактыўныя), С. М. Захарава звяртае ўвагу на тое, што такая класіфікацыя «дастаткова ўмоўная, таму што адзін і той рэсурс можа выкарыстоўвацца з рознымі мэтамі» [3, с. 106]. У сувязі з гэтым складнікі інтэрактыўнага модуля могуць быць выкарыстаныя як матэрыял для правяральных работ, а таксама ў якасці работ навучальнага, трэніровачнага характару. Варта падкрэсліць, што прапанаваныя заданні дазваляць вучням самастойна правярыць ступень авалодання ведамі, уменнямі і навыкамі, спосабамі дзейнасці. Электронны інтэрактыўны модуль будзе спрыяць ажыццяўленню самакантролю, дапаможа выявіць і ліквідаваць прабелы ў засваенні тэм вучэбнай праграмы.

Арганізацыя рэжыму дыялогавага ўзаемадзеяння вучня і ЭАР дазваляе правярыць правільнасць разумення значэння тэрмінаў па электронным слоўніку моўных і маўленчых тэрмінаў; атрымаць неабходную даведачную інфармацыю пра тую ці іншую частціну мовы і правілах яе напісання; выбраць правільны варыянт правапісу слоў; звернуць напісанне з адпаведным правілам; выправіць дапушчаную памылку і інш.

Такім чынам, выкарыстанне ў педагагічным працэсе інтэрактыўных модуляў дапамагае не толькі фарміраваць моўную, камунікатыўна-рытарычную і лінгвакультуралагічную кампетэнцыі, але і садзейнічае развіццю матывацыі навучання, інтэлектуальных і творчых здольнасцей вучняў, пошуку новых шляхоў і спосабаў атрымання ведаў, самарэалізацыі асобы.

Спіс выкарыстаных крыніц

1. Рафикова, Р. С. Интерактивные технологии обучения как средство развития творческих способностей студентов: автореф. дис. док. пед. наук / Р. С. Рафикова. — Казань, 2007. — 21 с.

2. Валочка, Г. М. Составная экспертыза электронных вучэбна-метадычных комплексаў па беларускай мове / Г. М. Валочка // Нацыянальная мова і нацыянальная культура: аспекты ўзаемадзеяння (да 95-годдзя з дня нараджэння Ф. М. Янкоўс-

кага): зб. навук. арт. / Бел. дзярж. пед. ун-т імя Максіма Танка; рэдкал.: Г. Ф. Андара, Д. В. Дзятко (адкрэд.), Н. П. Лобань і інш. — Мінск: БДПУ, 2013. — С. 364-366.

3. Захарова, С. Н. Готовность к применению системы дистанционного обучения Moodle как компонент информационной компетентности преподавателя учреждения высшего образования / С. Н. Захарова // Веснік БДУ. Серия 4: Філап. Журн. Пед. — 2015. — № 2. — С. 104—108.

УДК 378.046.4

ТЕМАТИЧЕСКИЙ СЕМИНАР КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ — УЧАСТНИКОВ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Якубель Г. И.
БГПУ, Минск

Аннотация: В статье представлен опыт организации и проведения обучающих семинаров для педагогических работников учреждений образования, осуществляющих инновационную деятельность.

Summary: Experience of the organization and holding the training seminars for pedagogical employees of the educational institutions which are carrying out innovative activity is presented in article.

Ключевые слова: инновационная деятельность в образовании, повышение квалификации педагогов, тематический семинар.

Key words: innovative activity in education, professional development of teachers, thematic seminar.

Инновационная деятельность в образовании представляет собой процесс внедрения в практику апробированных в ходе экспериментальной деятельности результатов фундаментальных и прикладных исследований в сфере образования посредством реализации инновационного проекта [1]. На уровне отдельно взятого учреждения образования инновационная деятельность обычно заключается в освоении группой педагогов и внедрении в образовательный процесс той или иной описанной в литературе, зарекомендовавшей себя, но малораспространенной методики, программы, технологии обучения или воспитания. Педагогические инновации являются, с одной стороны, важным условием повышения качества образовательных услуг, а с другой, существенным фактором профессионально-личностного развития педагогов, модернизации учреждения образования как педагогической системы.

Исследователи, преподаватели учреждений высшего образования, учреждений дополнительного образования взрослых оказывают консультативную помощь педагогам, ведущим инновационную работу в школах, гимназиях, лицеях. При этом консультант нередко сталкивается с ситуацией, когда мотивационная готовность учителей к деятельности в режиме инновации высока (есть потребность в новизне, обновлении, преодолении рутины, имеется желание проверить на практике знания о современных образовательных технологиях), но знакомство с объектом предстоящего внедрения у большинства исполнителей поверхностное. В этом случае адми-

нистрации учреждения образования и консультанту необходимо озаботиться повышением квалификации участников инновационной деятельности.

Автор данной статьи являлся консультантом инновационных проектов «Внедрение модели эвристического обучения в образовательный процесс современной гимназии» (2008–2010) и «Внедрение модели формирования обобщенных учебных умений учащихся средствами межпредметной интеграции» (2011–2014), реализованных в учреждениях общего среднего образования в различных регионах Беларуси. В практике консультирования использовались различные формы развития профессиональных компетенций участников инновационной деятельности: лекция-презентация, семинар, мастер-класс, педагогические чтения, методическая конференция. Однако если в одном инновационном проекте одновременно участвуют представители нескольких учреждений образования, то возникающие у них общие вопросы и проблемы удобно решать в период краткосрочных (одно- или двухдневных) обучающих курсов.

Такие курсы проводятся, как правило, в форме тематического семинара. Содержание и организация деятельности преподавателя и слушателей строятся на основе общих принципов андрагогики. Это ведущая роль обучающегося в учебном процессе, использование профессионального и жизненного опыта слушателей в качестве источника обучения, учёт потребностей и мотивов слушателей, ориентация обучающего курса на решение конкретных профессиональных задач, организация обучения в режиме интенсивного делового и межличностного взаимодействия [2]. Однако, учитывая потребности целевой аудитории, выделим некоторые дополнительные условия, обеспечение которых повысит эффективность обучающих курсов для участников инновационной деятельности.

Первое условие заключается в том, что в программу семинара включаются вопросы двух видов:

1. Вопросы, напрямую связанные с темой и содержанием конкретного нововведения. К примеру, какими способами может быть создана эвристическая ситуация на уроке? С помощью каких приёмов можно оценить вклад каждого ученика в творческую работу, выполненную в составе малой группы? Какие изменения и дополнения вносятся в учебно-методическую документацию учителя в условиях межпредметной интеграции? И т. д.

2. Вопросы, играющие по отношению к теме нововведения вспомогательную, служебную роль. Чаще всего они связаны с технологией самого процесса внедрения: как осуществить «запуск» инновационного проекта? Как каждому члену инновационной команды выбрать тему индивидуального исследования и каков его алгоритм? Как организовать рефлексию профессиональной деятельности? Как оформить методическое произведение? Как подготовить отчетные материалы по результатам инновационной деятельности?

Второе условие. Поскольку стандартный срок реализации инновационного проекта — три учебных года, то повышение квалификации его участников желательно организовывать ежегодно. При этом развитие содержания курсовой подготовки подчиняется логике развития педагогической инновации: ситуация → процесс → система.

Это значит, что вначале учителям нужно научиться создавать отдельные педагогические ситуации в рамках осваиваемой технологии (например, в эвристическом обучении это ситуации проблемно-поисковые, имитационно-поисковые, ассоциативно-поисковые, рефлексивно-поисковые). Затем, когда ситуационный уровень освоен, педагоги учатся проектировать и реализовывать на основе внедряемой технологии целостные проблемно-познавательные тематические блоки (модули) по учебным предметам. Когда пройден процессуальный уровень, усилия педагогического коллектива направляются на построение целостной системы работы, охватывающей различные ступени обучения, разные циклы учебных предметов, интеллектуальную и социальную сферы школьной жизни. Такая система работы является основным результатом инновационной деятельности в учреждении образования.

Третье условие. Тематический семинар целесообразно проводить двум специалистам: один — консультант инновационного проекта, другой — приглашенный специалист, в сфере научных интересов которого находится осваиваемое новшество. Это позволит участникам инновационных групп не заикливаться на общении лишь с консультантом, а слышать другие точки зрения, изучать другие подходы.

В нашем случае, учителя, осваивавшие модель эвристического обучения, участвовали в семинаре методиста высшей категории, заслуженного работника образования А. И. Добриневской «Инновационные технологии — инновационным школам», в авторских курсах профессора Академии последипломного образования, кандидата педагогических наук Н. И. Запрудского «Проектирование и моделирование авторских дидактических систем». Участники внедрения модели формирования обобщенных учебных умений средствами межпредметной интеграции встретились с исследователем данной проблемы кандидатом педагогических наук, доцентом Т. Е. Титовец, а также со специалистом в области рефлексивных технологий кандидатом педагогических наук, доцентом И. В. Шеститко.

Например, в программе обучающего курса (семинара-практикума) «Современные методы межпредметной интеграции в образовательном процессе», проведенного на базе ИПКиП БГПУ, сочетаются два блока вопросов, относящиеся к разным уровням педагогического знания — дидактическому и методическому. Один преподаватель (приглашенный эксперт) организует изучение слушателями дидактического блока: 1. Достижения педагогической теории и практики в области межпредметной интеграции. 2. Многообразие современных методов межпредметной интеграции. 3. Мастер-класс по применению методов межпредметной интеграции в средней школе.

Второй преподаватель (организатор семинара) берет на себя методический блок: 1. Особенности тематического и поурочного планирования в условиях межпредметной интеграции. 2. Система межпредметных задач. 3. Практикум по проектированию методического обеспечения учебного процесса в условиях межпредметной интеграции.

Между этими смысловыми блоками проводится небольшая «пресс-конференция», в ходе которой оба специалиста отвечают на вопросы слушателей.

Четвертое условие состоит в следующем. Специалисты выделяют в составе профессиональной компетентности педагога две взаимосвязанные составляющие — базовую и субъектную компетентности [3]. В этой связи в содержание тематиче-

ского семинара включаются информация, учебные задания и упражнения, направленные не только на усвоение профессиональных знаний, умений и навыков в сфере инновации (базовая компетентность), но и на формирование опыта осуществления творческой деятельности, опыта эмоционально-чувственного, ценностного отношения к инновационной деятельности, её различным сторонам (субъектная компетентность). Для этого преподаватель предлагает участникам семинара педагогические задачи, требующие сравнить различные точки зрения, выдвинуть гипотезу, подобрать аргументы «за» и «против», конкретизировать на примерах из практики те или иные положения педагогики и методики обучения, сделать выводы, дать прогноз развития той или иной педагогической ситуации; обучает слушателей исследовательским процедурам (составление анкеты, проведение интервью, наблюдений, использование метода диагностических ситуаций и др.); демонстрирует образцы методического творчества лучших учителей; обращается к смысловой составляющей педагогической деятельности, вовлекает обучающихся в совместное размышление о миссии учителя и школы в современном обществе; стимулирует символотворчество, ассоциативное мышление слушателей.

Список использованных источников

1. Об утверждении Инструкции о порядке осуществления экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования и признании утратившими силу некоторых постановлений Министерства образования Республики Беларусь: постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 01.09.2011 г., № 251. [Электронный ресурс] // ГУО «Академия последиplomного образования». — Режим доступа: www.academy.edu.by/files/innov_npo_Instruktsia.pdf. — Дата доступа: 12.10.2015.
2. Змеев, С. И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. И. Змеев. — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 128 с.
3. Здоровьесберегающие технологии в образовании детей с особенностями психофизического развития: учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич, В. В. Радыгина, И. Ю. Евдокимова [и др.]. — Минск: БГПУ, 2009. — 196 с.

УДК 378.046.4

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В БРЕСТСКОМ РЕГИОНЕ

Яловая Н. П.
БрГТУ, Брест

Аннотация: Институт повышения квалификации и переподготовки Брестского государственного технического университета обеспечивает отрасли экономики профессиональными кадрами требуемого уровня квалификации для эффективного социально-экономического развития Брестского региона и удовлетворяет потребности граждан в их профессиональном совершенствовании в соответствии с современными требованиями к уровню, содержанию и качеству образования.

Summary: The Institute of qualification improvement and retraining of the Brest state technical University provides economic sectors with professional personnel required competency level for the effective socio-economic development

of the Brest region and meet the needs of citizens in their professional improvement in accordance with modern requirements to the level, content and quality of education.

Ключевые слова: непрерывное образование взрослых.

Key words: Adult Lifelong Education.

Обеспечение отраслей экономики профессиональными кадрами требуемого уровня квалификации для эффективного социально-экономического развития Республики Беларусь и удовлетворение потребностей граждан в профессиональном совершенствовании — основные задачи института без права юридического лица как одного из основных структурных подразделений учреждения высшего образования.

В настоящее время очевидно, что в Республике Беларусь с её ограниченными энергосырьевыми ресурсами, но со значительным интеллектуальным потенциалом генеральным является инновационный путь развития экономики. Одной из ключевых на инновационном пути развития выступает задача обеспечения реального сектора экономики специалистами высокой квалификации на всех уровнях: от рабочего до руководителя. Всё большую значимость и актуальность приобретает переподготовка и повышение квалификации специалистов различных отраслей.

Институт повышения квалификации и переподготовки (далее — Институт, ИПКиП) является одним из молодых структурных подразделений Брестского государственного технического университета, который в 2016 году отметил свой 50-летний юбилей. Институт — это самая мобильная и гибкая структура, оперативно реагирующая на все происходящие социально-экономические изменения Брестского региона, осуществляя подготовку специалистов и руководящих работников необходимой квалификации.

Учебный процесс в ИПКиП обеспечивает высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав Брестского государственного технического университета, привлекаются грамотные, инициативные, коммуникабельные специалисты различных субъектов хозяйствования.

За годы деятельности Института более 18 тысяч слушателей получили дипломы о переподготовке на уровне высшего и среднего образования, свидетельства о повышении квалификации и присвоении разряда по рабочим профессиям.

В структуру Института входит Областной учебно-методический центр охраны труда и промышленной безопасности, который реализует образовательные программы повышения квалификации руководящих работников и специалистов, профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовки рабочих (служащих).

Образовательную деятельность ИПКиП осуществляет в соответствии со специальным разрешением (лицензией) на осуществление образовательной деятельности № 02100/278 от 29.04.2004, действительным по 28.04.2019.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании Институт реализует образовательные программы [1, с. 258]: повышения квалификации руководящих работников и специалистов; переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих высшее образование; переподготовки руководящих работников и специалистов, имеющих среднее специальное образование; стажировки руководящих работников и специалистов; специальной подготовки, необходимой для

занятия отдельных должностей; повышения квалификации рабочих (служащих); переподготовки рабочих (служащих); профессиональной подготовки рабочих (служащих); обучающих курсов (лекториев, тематических семинаров, практикумов, тренингов, офицерских курсов и иных видов обучающих курсов); обучения в организациях; совершенствования возможностей и способностей личности.

В последние годы деятельность Института направлена на предоставление образовательных услуг по повышению квалификации и переподготовке кадров по следующим направлениям: строительство, охрана труда, промышленная безопасность, экономическая деятельность, иностранные языки и др. Подготовка специалистов организована в соответствии с современными требованиями к уровню, содержанию и качеству образования. Обучение проводится с применением как традиционных, так и инновационных педагогических технологий, позволяющих формировать и закреплять у слушателей необходимые умения и навыки. Регулярное обновление учебно-методической литературы, раздаточных материалов позволяет обеспечивать актуальность содержания учебных дисциплин и соответствие современному уровню развития общества, науки, техники, экономики. Организуются постоянно действующие семинары по актуальным темам для различных отраслей экономики.

Институт имеет опыт активного сотрудничества с предприятиями в сфере подготовки высококвалифицированного, компетентного персонала, способного решать широкий круг производственных и управленческих задач и обеспечивать высокий уровень эффективности работы предприятия. Для постоянного совершенствования деятельности в образовательной, консультационно-методической и научно-технической областях Институт, наряду с известными, хорошо зарекомендовавшими себя подходами, разрабатывает и внедряет новые методы, программы и стратегии.

Накопленный значительный опыт организации и проведения занятий непосредственно на предприятиях имеет высокую эффективность, которая достигается за счёт возможности соединения теоретических знаний с практическим освоением умений и приобретением навыков.

В связи с отсутствием в структуре Института кафедр, а также для повышения качества образовательного процесса все учебные дисциплины специальностей переподготовки 2-го года обучения с 2012 года закреплены за кафедрами университета (часы ИПКиП входят в нагрузку преподавателей). Это позволило решить вопросы по привлечению преподавательского состава к образовательному процессу переподготовки (особенно вечерней формы получения образования) и разработке учебно-программной документации.

Итоговая и текущая аттестация слушателей Института проводится в соответствии с Правилами проведения аттестации слушателей, стажёров при освоении содержания образовательных программ дополнительного образования взрослых, утверждёнными постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 24 декабря 2013 г. № 135. Подготовкой билетов к курсовым экзаменам и зачётам и их утверждением занимаются профильные кафедры университета.

По двум специальностям переподготовки 1-40 01 73 «Программное обеспечение информационных систем» и 1-70 02 71 «Промышленное и гражданское строительство» итоговая аттестация предусмотрена в форме защиты дипломных проектов и работ. Анализ отчётов председателей государственных экзаменационных комис-

сий по защите дипломных проектов (работ) позволяет сделать вывод, что выпускающими кафедрами и ИПКиП проводится большая работа по организации дипломного проектирования. Слушатели-дипломники умело применяют теоретические и практические навыки при работе над дипломными проектами (работами), а темы соответствуют профилю подготовки специалистов, основаны на реальных потребностях предприятий и организаций, постоянно обновляются и совершенствуются. По специальности 1-40 01 73 «Программное обеспечение информационных систем» в 2014-2015 годах слушателями представлены акты на внедрение по 5-ти дипломным проектам. Общий средний балл по защите дипломных работ слушателями специальностей 1-40 01 73 «Программное обеспечение информационных систем» и 1-70 02 71 «Промышленное и гражданское строительство» составляет в среднем 7,0-7,7.

В связи с введением в Республике Беларусь с 1 января 2014 года обязательной аттестации специалистов и организаций строительной отрасли ИПКиП постоянно реализует образовательные программы повышения квалификации руководящих работников и специалистов для аттестации в РУП «Белстройцентр», а с июля 2014 года в БрГТУ работает Центр аттестации специалистов РУП «Белстройцентр», в котором слушатели ИПКиП после успешного прохождения повышения квалификации сдают квалификационные экзамены. Центр работает в рамках договора о сотрудничестве БрГТУ с Белстройцентром.

В 2013 году Институт прошел подтверждение государственной аккредитации в составе учреждения образования «Брестский государственный технический университет» и имеет сертификат о государственной аккредитации по 19 специальностям переподготовки кадров с высшим образованием и 1 специальности переподготовки кадров со средним специальным образованием.

В 2011 и 2013 годах Институт в составе БрГТУ прошел сертификацию системы менеджмента качества БрГТУ на соответствие стандарту СТБ ISO 9001-2009.

С целью координации работы по управлению образовательным процессом, определения перспективных направлений развития, решения основных вопросов образовательной, научной деятельности и международного сотрудничества в 2013 году приказом ректора университета от 13.11.2013 № 162 создан Совет Института повышения квалификации и переподготовки. Кадровый состав Совета Института сформирован из руководителей структурных подразделений и преподавателей кафедр БрГТУ, представителей Брестского областного исполнительного комитета, Администрации Московского района г. Бреста, организаций-заказчиков кадров и слушателей специальностей переподготовки. Включение в состав Совета внешних представителей и слушателей позволило Институту оперативно реагировать на изменения социально-экономического развития страны, особенно Брестского региона, своевременно корректировать учебно-программную документацию и открывать новые специальности переподготовки и направления повышения квалификации в соответствии с возрастающими потребностями.

ИПКип сегодня работает в сложных условиях современного рынка образовательных услуг с присущими ему элементами острой конкуренции, морального и материального стресса. Специфика деятельности Института как многофункционального внебюджетного подразделения университета и как структуры с широким

и многогранным спектром услуг, со своими нормативно-правовыми, финансовыми и организационно-методическими особенностями, актуализирует проблемы развития дополнительного образования в рамках профильного университета.

Это, в первую очередь, наличие конкурентоспособных образовательных продуктов и, соответственно, кадрового состава, способного их реализовать, постоянное обновление содержания образования, способствующего удовлетворению потребностей и интересов конкретного человека, государства и общества, и соответственно обеспечение качества реализации образовательных программ.

Однако, к сожалению, качество предоставляемых услуг не является единственным условием эффективного функционирования ИПКиП как структурного подразделения регионального учреждения высшего образования. Наличие потребителей услуг определяется и другими факторами, такими как состояние рынка труда в тот или иной период времени в регионе и потребность в специалистах конкретного профиля; неравная конкуренция со столичными и профильными учреждениями дополнительного образования взрослых; наличие большого количества собственных учебных центров в структуре организаций и предприятий, предоставляющих подобные услуги; стоимость обучения и уровень платежеспособности населения; отношение работодателей к обучению потенциальных слушателей; различные расценки оплаты труда преподавателей и другие.

Институт остро волнует сегодня проблемы создания в Республике Беларусь отраслевой системы непрерывного профессионального образования специалистов регионов, которая позволила бы государственным учреждениям дополнительного образования взрослых планомерно осуществлять образовательный процесс, а также хорошо развитой системы взаимодействия учреждений образования с организациями-заказчиками кадров по непрерывному профессиональному образованию (обучению) работников.

Все вышеобозначенные проблемы актуализируют поиск путей их разрешения и определяют перспективы дальнейшего развития системы дополнительного образования взрослых в Институте повышения квалификации и переподготовки Брестского государственного технического университета.

Однако, несмотря на существующие и возникающие новые проблемы, Институт целенаправленно работает по профессиональному совершенствованию кадров и развитию системы дополнительного образования взрослых в Брестском регионе, постепенно внедряет инновационные технологии в образовательный процесс, мобильно и качественно обеспечивает высокий уровень образованности специалистов, совершенствует деловые качества граждан и готовит их к будущей профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. — Минск: РИВШ, 2011. — 352 с.

Содержание

Бакунович М. Ф., Месникович С. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	3
Бараева Е. И., Плавник Н. К., Ярош Е. А. ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ	6
Бобылева Л. И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	9
Бурдыко Н. А. СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ: ИСТОРИЯ И АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ.....	13
Бурко О. П., Данилов Ю. Д. РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ИНСТИТУТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ БРЕСТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ.....	16
Быстрякова Н.В., Турченко И.А. ИНТЕРАКТИВНОСТЬ В МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ОБУЧАЮЩИХ ПРЕЗЕНТАЦИЯХ И ПРОЕКТАХ.....	23
Вабищевич С. В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	26
Галенко С. Н. К ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	30
Гаманович В. Э. КЛЮЧЕВЫЕ АКЦЕНТЫ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО СОЦИАЛЬНО-БЫТОВОЙ ОРИЕНТИРОВКЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	33
Гатальская Г. В. ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ КАДРОВ	38
Гаурилюс А. И. РОЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ВЕДУЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ПСИХОПАТОЛОГИИ У УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА	43
Голубева О. Д. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ БЕЛАРУСИ, КИТАЯ, КАНАДЫ	47
Горбатова Е. В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	53

Горонина Т. П. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	56
Гракова В. В. РОЛЬ ПРЕДМЕТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ДУХОВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ.....	59
Гулецкая С. М. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ (НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РИТМИКА»).....	62
Дубинина Д. Н. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СЛУШАТЕЛЕЙ ПО МЕТОДИКАМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	67
Заборовский Г. А. ИЗУЧЕНИЕ ПРОГРАММИРОВАНИЯ ПРИ ПЕРЕПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ВЕБ-ДИЗАЙНУ И КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКЕ	70
Захарова Ю. В. ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	74
Здрагат С. Г. УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ: РЕСУРС ЭВАЛЮАЦИИ	78
Зелянко В. У. ЛІНГВІСТЫЧНЫЯ АСНОВЫ РЭАЛІЗАЦЫІ МАРФЕМІКА-АНАЛІТЫЧНАГА НАПРАМКУ Ў НАВУЧАННІ БЕЛАРУСКАЙ АРФАГРАФІІ.....	83
Земцова Е. А. СОЗДАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМФОРТА ДЛЯ СЛУШАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....	87
Зенько Е. И., Мартынова Л. А. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ: ТРУДНОСТИ РУКОВОДСТВА	90
Зорило Л. И., Панько Т. И. РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА	93
Зыль О. Н. ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ КАДРОВ	97
Кабакович О. М. РОЛЬ ТРЕНЕРА В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 8-11 КЛАССОВ УЧИЛИЩ ОЛИМПЕЙСКОГО РЕЗЕРВА В ТРЕНИРОВОЧНОМ ПРОЦЕССЕ.....	101
Кислякова Ю. Н. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	104
Клезович О. В. ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ У СЛУШАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ.....	108
Климович А. Ф., Круглик Т. М. О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ИНФОРМАТИКА»: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	111

Ковалевская Э. И., Кветко О. М. ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИКА» СТУДЕНТАМ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ И СТУДЕНТАМ, ОКОНЧИВШИМ КОЛЛЕДЖ, В БГАТУ	116
Киндрук Л. Ф., Крайко Б. Н. ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	119
Ковалевич О. В., Щербина Н. В. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ	123
Коляго Ю. Г. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СЛУШАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	128
Котко А. Н. ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	131
Ладутько Л. В., Шалик Э. В. О ПОДГОТОВКЕ И ПЕРЕПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ, РАБОТАЮЩИХ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ	136
Луцевич Л. В. СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ РЕСУРС ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВРЕМЯ ПРОРЫВА	140
Ляшова Н. С. РОЛЬ ПЕДАГОГА В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	146
Макавчик Т. В. РЕФЛЕКСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ	149
Маковчик А. В. МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА	152
Малахов О. А. ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	156
Мамонько О. В., Быченко М. И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ЗАДАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ СЛУШАТЕЛЯМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ	160
Машарская О. С. ДИДАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО (ОТКРЫТОГО) ОБРАЗОВАНИЯ	164
Машарский З. В. ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ В АВИАЦИОННОЙ СРЕДЕ	167
Мельников О. И., Морозов А. А. О ПОСОБИЯХ ПО ТЕОРИИ ГРАФОВ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ И ИНФОРМАТИКИ	171
Мицкевич Н. И. АКМЕОЛОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	173
Монтик С. В., Головач А. П. ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ТЕХНИЧЕСКОЙ ЭКСПЛУАТАЦИИ АВТОМОБИЛЕЙ	177

Науменко О. А., Хабарова С. П. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ЧЕРЕЗ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ	180
Невдах С. И. ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «КУЛЬТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ» КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СЛУШАТЕЛЕЙ.....	184
Нигматуллина И. А. КОНЦЕПЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ЕЁ РЕАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	186
Нижникова А. Б. СТРАТЕГИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ	191
Омелькович Е. В., Шалик Э. В. РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ	192
Павлович Н. Е. ВИДЕОМЕТОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	196
Павловская О. В., Давыдовский А. Г. МОДЕЛЬ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ДЛЯ ОЦЕНКИ НАДЕЖНОСТИ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВОДИТЕЛЕЙ	199
Парфинович Д. И. ТРУДНОСТИ, ВСТРЕЧАЮЩИЕСЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ.....	204
Пепик О. Г., Кулапина С. С. К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИСКУССТВО» (ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И МИРОВАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА)	207
Перуанский Г. А. ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	210
Пирютко О. Н. КОУЧИНГОВЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	214
Поздеева Т. В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ	217
Полещук Ю. А. СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ «ЧЕЛОВЕК-ЧЕЛОВЕК»	220
Путик А. А., Путик В. С. РАЗВИТИЕ СИСТЕМНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	224

Путик В. С. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН.....	228
Радыгина В. В. УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	232
Розанова О. Н. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	235
Романович Е. Е. ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ	238
Русакович И. К. ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА	241
Русов В. М., Перетятку М. И. АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА	247
Савостёнок П. Н. СУЩНОСТЬ, МЕТОДЫ И ПРИНЦИПЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ	251
Скамницкая Г. П. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ УМЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ	254
Скриган Г. В. СОДЕРЖАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЕЁ ФОРМИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ	256
Сороко Е. Н. ВИДЕОМЕТОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА.....	260
Старжинская Н. С., Тукач В. П. ОЗНАКОМЛЕНИЕ СЛУШАТЕЛЕЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ	264
Стрелкова О. В. ФОРМИРОВАНИЕ У СЛУШАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПЕРЕПОДГОТОВКИ 1-03 03 77 ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ОБУЧЕНИЯ И КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА	269
Стреха Е. А. ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕПОДГОТОВКИ.....	273
Феклистова С. Н. Глинская Н. Л., Филипович Ф. М. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ И СЛУХА НА БАЗЕ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА	276
Финькевич Л. В. ПСИХОЛОГИЗАЦИЯ МЕНЕДЖМЕНТА И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ	280

Хорошевич П. А. ИЗУЧЕНИЕ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПЕРЕПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ВЕБ-ДИЗАЙНУ И КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКЕ	283
Хруль О. С. СПЕЦИАЛЬНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ	286
Чечет В. В. ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СЛУШАТЕЛЕЙ ...	293
Шалик Э. В., Гуло И. Н. ОБ ЭФФЕКТИВНОМ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	297
Шарабайко О. Г. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТАМИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЕЙ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	301
Шебеко В. Н. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	304
Шергилашвили Ю. К., Ильинич Н. В. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СЛУШАТЕЛЕЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПЕРЕПОДГОТОВКИ «ЛОГОПЕДИЯ» ПО ДИСЦИПЛИНАМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА.....	307
Шеститко И. В. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	311
Шилова Е. С. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СО СЛУШАТЕЛЯМИ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ».....	315
Шинкаренко В. А. ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	319
Шупляк С. П. ОНЛАЙН-СЕМИНАРЫ — НОВАЯ ФОРМА НАУЧНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	322
Якуба С. М. ВЫКАРЫСТАННЕ ІНТЭРАКТЫўНАГА МОДУЛЯ ЭЛЕКТРОННАГА ВУЧЭБНА-МЕТАДЫЧНАГА КОМПЛЕКСУ ПА БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ РАЗДЗЕЛА «МАРФАЛОГІЯ І АРФАГРАФІЯ»	325
Якубель Г. И. ТЕМАТИЧЕСКИЙ СЕМИНАР КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ — УЧАСТНИКОВ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ	330
Яловая Н. П. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В БРЕСТСКОМ РЕГИОНЕ	333

Научное электронное издание

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

*Материалы
Международной научно-практической конференции*

г. Минск, 12 ноября 2015 г.

Ответственный за выпуск В. В. Радыгина
Техническое редактирование и компьютерная верстка И. В. Козлова
Дизайн обложки И. В. Козлова
Гарнитура Таймс. 3,2 Mb. Тираж 75 электрон. экз. Заказ 119.

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

Свидетельство о государственной регистрации издателя печатных изданий
№ 1/236 от 24.03.14.

ЛП № 02330/448 от 18.12.13.

Ул. Советская, 18, 220030, Минск.

<http://bspu.by/upravleniya-i-podrazdeleniya/uchebno-izdatelskii-centr>