

*Секция «Современные образовательные технологии и методики преподавания»*

Лексико-грамматические особенности отобранных текстов позволяют познакомить студентов не только с терминологией изучаемой специальности и лингвострановедческими реалиями, важными для специальности «Мировая экономика», но и с наиболее употребительными грамматическими явлениями, к которым относятся: сложное дополнение, сложное подлежащее, образование различных модальных конструкций, пассивный залог.

Таким образом, овладение умениями межкультурного делового общения зависит от того, насколько продуманно будут отобраны и систематизированы аутентичные тексты, имеющие страноведческую и социокультурную направленность, отвечающие личным и профессиональным потребностям студентов экономических специальностей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
2. Грушевицкая, Т.Г. Основа межкультурной коммуникации / Т.Г. Грушевицкая. – М.: Юнит. – 2002. – 332 с.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование. – 1998. – 256 с.

УДК 37.091.321.026

Царук Е.И.

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ ДИДАКТИЧЕСКИХ СЦЕНАРИЕВ**

*БНТУ, г. Минск*

В рамках выявления и фиксации теоретических оснований формирования стратегии процесса обучения в виде дидактических сценариев уроков в условиях современной образовательной среды целесообразно зафиксировать известный факт:

Секция «Современные образовательные технологии и методики преподавания» подавляющее большинство систем современного образования (дошкольное, начальное, общее среднее, среднее специальное и высшее профессиональное) основаны на представлениях о развитии человека на уровне первой половины XIX ст. До сих пор ведущей остаётся традиционная (объяснительно-иллюстративная) стратегия, берущая свои истоки в великой дидактике Я. А. Коменского (XVII в.), что и предопределяется имеющими место методологическими основаниями с адекватной образовательной парадигмой. Именно поэтому в трёх основных элементах – в содержании образования (ЧЕМУ учить?), методах обучения (КАК учить?) и организационных формах (КОМУ, КОГО и ГДЕ учить?) – многие современные учреждения образования ориентированы на информационно-знаниевую парадигму, которая в XXI в. уже не может обеспечить в полной мере ни научно, ни методически, ни средствально развивающиеся образовательные системы с учётом факторов бурного прогресса информационного общества (общества знаний) [3, с. 21].

В настоящее время с точки зрения психолого-педагогического аспекта выделяют следующие стратегии обучения:

– *императивную образовательную стратегию* (человек рассматривается как объект и продукт внешних условий, а за педагогом закрепляются функции контроля, подкрепления и принуждения);

– *образовательную стратегию манипулятивного типа* (авторитаризм педагога и главенство фронтального подхода к организации обучения);

– *развивающую стратегию* образования [2, с.16].

Очевидно, что из трех названных выше типов образовательных стратегий на сегодняшний день наибольшей привлекательностью обладает развивающая. Чтобы стать таковой, она должна соответствовать по меньшей мере, одному из векторов развития образования. Их спектр составляют следующие направления обновления:

*Секция «Современные образовательные технологии и методики преподавания»*

– соответствие тенденции к открытости современного образования, подразумевающей увеличение числа связей между людьми разных традиций;

– информационная насыщенность, сопряженная с увеличением количества каналов информации и повышением ее роли;

– проектность как ориентированность на работу с будущим;

– самоопределенческий потенциал, связанный с вопросами о самоопределении человека в мире и его возможностях.

В сценарном подходе развивающая образовательная стратегия связывается с обновлением содержания образования, способностью вобрать в себя и задействовать максимум из представленных векторов развития.

Особо подчеркнем факт нетрадиционной трактовки термина «содержание образования». В традиционном (предметном) подходе к организации обучения, оно понимается как то, с чем работает учащийся, что он осваивает (а точнее, запоминает). Поэтому содержание образования конструируется в виде перечня тем по учебным предметам и комплекта задач-упражнений по использованию полученной информации. Таким образом, задается необходимое с точки зрения дидактов соотношение теоретического и практического знания. Компонуется содержание образования исходя из структуры научного знания, образующего тот или иной учебный предмет. Такая «конструкция» связывается с едва ли не единственно возможной здесь стратегией обучения – информационно-упражненческой, разворачивающейся по простой схеме «информация – упражнения по закреплению – контроль» [2, с.17].

Сценарный подход исходит из трактовки содержания образования как результата, проявляющегося на учащемся, т.е. здесь важно не столько то, для чего он это делает, а что и как при этом в нем развивается. Так, в системе развивающего обучения *содержание образования составляют средства теоретического мышления. В этом же контексте выделяют деятельностное и*

*Секция «Современные образовательные технологии и методики преподавания» мыследеятельностное содержание образования.* Первое включает в свой состав типы деятельности (исследование, конструирование, проектирование и др.) и способы их осуществления (наблюдение, эксперимент, анализ, структурирование, символизацию и г.д.), второе подразумевает освоение способов и техник мышления, действия, коммуникации, понимания и рефлексии.

При таком подходе становится возможным реализовать более продуктивные стратегии обучения:

~ *задачно-целевую* – строится по схеме «постановка и принятие учащимся учебной задачи – попытка ее решения – обнаружение недостатка средств (предметных знаний или способа трудовых действий) – их освоение – решение задачи – рефлексия»;

~ *проблемную* (высший пилотаж) – организуется вокруг решения нерешенных практико-ориентированных задач и поиска выхода из реальных социокультурных проблем; отличается принципиальным отсутствием средств разрешения не только у учащихся, но и у педагога.

Обе стратегии обучения не исключают необходимости использования учащимися предметных знаний (знаний по учебным предметам). Только здесь они выступают не как самоцель, а как действенные средства решения конкретных задач и выхода из реальных проблем (что, кстати, переводит их из разряда информации в статус истинно знаний). Поэтому в сценарном подходе теоретические и практические знания воспринимаются и трактуются не как содержание образования, а как учебный, или предметный материал [1, с. 7].

Отсюда становится понятным, почему деятельностное и мыследеятельностное содержание образования (равно как и содержание развивающего обучения) в полной мере способно соответствовать параметрам обновления.

Сценарный подход основывается на обязательном учете разных участников с их далеко не всегда совпадающими целями, мнениями, возможностями, интересами, намерениями и

*Секция «Современные образовательные технологии и методики преподавания»* позициями. Исходя из двух видов взаимосвязи сценарного подхода с проектным, существуют два равноправных представления о сценарии как таковом.

В первом случае сценирование представляет собой «определение стратегии действий в условиях борьбы-игры или игры-противоборства с несколькими разными участниками, имеющими собственные проекты развития ситуации, где взаимопонимание и взаимодействие определяются предложенной стратегией продвижения» [1, с.6]. В таких условиях сценарий – это не что иное, как «конкретизация проекта с точки зрения его возможной реализации вплоть до проживания конкретной функции» [1, с.7]. Этот способ сценирования связан с реализацией задачно-целевой стратегии обучения, где в сценарии фактически излагается проект проведения урока, а ситуация учения связывается с пониманием и принятием учащимися предлагаемой педагогам задачи («в условиях борьбы-игры или борьбы-противоборства»), разработкой и попытками реализации учебных проектов ее решения.

Во втором случае сценирование предстает как «способ операционализации некоторой изложенной (ранее) масштабной стратегии действия» [1, с. 7]. Тогда сценарий оказывается связанным уже не с реализацией проекта, а «с выявлением ситуации действия, которая возникла после введения проекта (масштабной стратегии) в поле общественного обсуждения и анализа» [1, с. 7]. Такой способ сценирования адекватен проблемной стратегии учения-обучения. Здесь при организации поиска выходов из обозначенной проблемы педагог сначала «вбрасывает» свой проект, а затем действует в соответствии с заранее продуманными вариантами возможных результатов анализа и обсуждения учащимися предложенного проекта.

Собственно же сценарий (в форме текста, описания) представляет собой «прописывание системы действий в конкретной ситуации... и характеризуется тем, что позволяет быстро

*Секция «Современные образовательные технологии и методики преподавания»* опознать развертывающийся вариант ситуации и определить адекватный вариант действия (противодействия)» [2, с.18].

Таким образом, освоение педагогами задачно-целевой и проблемной форм организации учения-обучения, реализуемых в сценарном подходе позволит сделать существенный шаг в развитии образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Громыко, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика / Ю.В. Громыко. – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.

2. Масюкова, Н.А. Формирование стратегии обучения в виде дидактических сценариев уроков / Н.А. Масюкова // Сталичное образование. – 2010. – № 6. – С. 16-22.

3. Пальчевский, Б.В. Дидактические сценарии уроков как инновации в образовании. Сообщение 1. Логико-герменевтический анализ современного состояния проблемы / Б.В. Пальчевский // Тэхналагічная адукацыя. – 2010. – № 4. – С. 20-31.

УДК 378.371:3

Царук О.В., Плевко А.А.

### **ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ДИАГНОСТИРОВАНИЕ И ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБСЛУЖИВАНИЕ АВТОМОБИЛЕЙ»**

*БНТУ, г. Минск*

Основу процесса подготовки техников в колледже как сложной многоуровневой системы составляет педагогическое взаимодействие преподавателей и обучающихся, а также обучающихся друг с другом. Его эффективность детерминирована организацией данных межличностных контактов. Переживание и осознание их эффективности и эмоциональной