

(ценность для общества) его результатов. Поэтому цели и задачи технологического образования учащихся связаны с развитием технологического мировоззрения и мышления, двигательных и познавательных функций подростков, их социальным самоутверждением.

Работа по эстетическому воспитанию школьников на уроках труда должна быть систематической и целенаправленной. Но чтобы добиться результатов и воспитать ребенка эстетически развитым, нужно помнить, что эстетическое воспитание непрерывно и оно осуществляется всеми учителями, на всех занятиях, все время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Развивающее обучение: трудовое обучение. – М.: Начальная школа, 1998.
2. Флягина, О.В. Творческие проекты школьников / О.В. Флягина // Школа и производство. – № 8. – 2005.
3. Ярославцева, Е.Ю. Познавательные задачи на уроках по технологии обработки ткани / Е.Ю. Ярославцева // Школа и производство. – № 7. – 2005.

УДК 37.091.321.026

Царук Е.И.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДИДАКТИЧЕСКИХ СЦЕНАРИЕВ УРОКОВ

БНТУ, г. Минск

Научный руководитель: Дирвук Е.П.

В последние годы научно-педагогические контексты пополняются терминами, пришедшими из других областей знаний и деятельности. Вот и термин «сценарий» заимствован из, казалось бы, далекого от педагогики литературоведения, а точнее такого литературного жанра, как драматургия.

Потребность в расширении педагогического терминологического аппарата свидетельствует, на наш взгляд, о близости педагогики с искусством.

Собственно же дидактический сценарий (в форме текста, описания) представляет собой «прописывание системы действий в конкретной учебной ситуации и характеризуется тем, что позволяет быстро опознать развертывающийся вариант ситуации и определить адекватный вариант действия (противодействия)» [1].

Оценивать качество дидактического сценария предлагается с использованием системы параметров, соответствующих базовым компонентам педагогической деятельности. Подобный взгляд на процедуру экспертизы дидактических сценариев позволяет обобщить положения о педагогическом сценарии как современном средстве развития образования и, в частности, обновления его содержания на основе использования новых стратегий обучения [2].

В отношении такого *параметра*, как «*базовый процесс*», отмечается его движение не в одной (как на традиционном уроке), а в нескольких плоскостях. Они задаются с одной стороны, предметным, а с другой – надпредметным, т.е. деятельностным и мыследеятельностным, содержанием обучения.

Работа с системой знаний по учебному предмету предполагает освоение:

- основ предметной действительности (понятий, законов, теорий, моделей, схем, символов и т.д.);
 - учебного материала (знаний по предмету);
 - средств и способов работы с учебным материалом.
- Реализация надпредметного содержания требует усилий:
- по освоению типов деятельности;
 - освоению способов мышления и деятельности;
 - развитию мыследеятельностных способностей.

При этом каждый учащийся получает возможность осуществления разного типа движения [2].

По параметру «содержание образования» оценивается различие в предмете работы педагога.

На традиционном уроке педагог-инженер передает учащимся лишь учебный материал (определенные разделы и темы программы). В рамках деятельностного и мыследеятельностного содержания образования предмет работы педагога-инженера значительно шире.

Параметр «цель урока» помимо полифоничности подразумевает конкретность формулировок целей в дидактическом сценарии. Цель занятий, разработанных в рамках деятельностной и мыследеятельностной педагогики, дается как описание способа, который должен быть освоен учащимися.

Параметр «результаты урока» сопряжен с их многослойностью (освоенные учащимися понятия, способы работы с учебным материалом, типы и способы мышления и деятельности). Кроме того, он подразумевает диагностику результатов учебного занятия. Диагностические материалы направляются на оценку качества освоения учащихся предметного и надпредметного содержания обучения и требуют порождения нового способа деятельности либо применения освоенного способа в другой ситуации.

Параметр «используемые средства» соотносится с фактом их значительного расширения в сценарном подходе.

При разработке, реализации и последующей рефлексии дидактических сценариев кроме группы традиционных методических средств (методов, методик, приемов и технологий) используются еще и дидактические, обеспечивающие объективацию научных и культурных оснований элементов учебного материала (описание предметных действительностей), и антропологические средства, реализующие опору на психологические особенности, возможности и способности учащихся с помощью диагностических материалов.

Все изложенное свидетельствует о том, что переход к сценированию уроков – дело отнюдь не простое. При реализации

сценарного подхода изменяется и роль педагога-инженера: он начинает выступать в качестве профессионала организации ситуаций учения-обучения, посредством которых технологии воплощаются в живой образовательный процесс [1].

ЛИТЕРАТУРА

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

2. Калинина, О.Б. Методическая экспертиза педагогических сценариев / О.Б. Калинина // Новые педагогические технологии. Серия «Экспериментально-инновационная деятельность в образовании». – М.: Школьная книга, 2008. – С. 32-41.

УДК 378:371.3

Царук О.В.

ТЕХНОЛОГИЯ КОЛЛЕКТИВНО-ИНДИВИДУАЛЬНОЙ МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ТЕХНИКОВ

БНТУ, г. Минск

Научный руководитель: Плевко А.А.

Теория и практика современного обучения в учреждениях средне-специального образования (УССО) выделяет множественность видового разнообразия педагогических технологий. Их существование объясняется тем, что за основу того или иного вида берется лишь одна сторона учебного процесса: либо содержание, либо технологические средства, либо отношения «обучающий – обучаемый».

Совершенно иной является технология саморазвития человека, разработанная К.Я. Вазинной, основу которой составляет следующая концепция: