

НАУКА- ОБРАЗОВАНИЮ, ПРОИЗВОДСТВУ, ЭКОНОМИКЕ

ТОМ 2

ВИТЕБСК 2017

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

НАУКА – ОБРАЗОВАНИЮ, ПРОИЗВОДСТВУ, ЭКОНОМИКЕ

*Материалы XXII(69) Региональной
научно-практической конференции преподавателей,
научных сотрудников и аспирантов*

9–10 февраля 2017 г.

В 2 томах

Том 2

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2017*

УДК 378.4(476.5)(062)
ББК 74.483(4Бел-4Вит)6я431
Н34

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 2 от 28.12.2016 г.

Редакционная коллегия:

доктор биол. наук, профессор **И.М. Прищепа** (гл. ред.);
канд. биол. наук, доцент **В.Я. Кузьменко**; доктор ист. наук, профессор **В.А. Космач**;
канд. физ.-мат. наук, доцент **Е.Н. Залесская**; канд. пед. наук, доцент **И.А. Шарапова**;
канд. ист. наук, доцент **С.А. Моторов**; канд. пед. наук, доцент **В.Г. Шпак**;
канд. филос. наук, доцент **А.А. Бочков**; канд. пед. наук, доцент **Ю.П. Беженарь**;
доктор пед. наук, доцент **С.В. Николаенко**

Рецензенты:

доктор физ.-мат. наук, профессор *Н.Т. Воробьев*; доктор филос. наук, профессор *М.А. Слемнев*;
доктор биол. наук, профессор *А.А. Чиркин*; доктор пед. наук, профессор *Е.Я. Аршанский*;
доктор филол. наук, профессор *А.М. Мезенко*; доктор филол. наук, профессор *В.Ю. Боровко*;
доктор пед. наук, профессор *А.П. Орлова*; доктор физ.-мат. наук, профессор *Ю.В. Трубников*;
доктор геол.-минер. наук, профессор *А.Н. Галкин*

Н34 **Наука – образованию, производству, экономике** : материалы XXII(69) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 9–10 февраля 2017 г. : в 2 т. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: И.М. Прищепа (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – Т. 2. – 182 с.
ISBN 978-985-517-576-7.
ISBN 978-985-517-578-1 (т. 2).

В сборнике статей XXII(69) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов «Наука – образованию, производству, экономике» опубликованы доклады профессорско-преподавательского состава ВГУ имени П.М. Машерова, сотрудников учреждений и организаций Республики Беларусь. В предлагаемом издании рассматриваются проблемы развития научных и инновационных проектов университета, освещаются результаты выполнения государственных программ научных исследований, значительное внимание уделяется вопросам международного научно-технического сотрудничества и методики преподавания дисциплин в высшей и средней школе.

Материалы конференции могут быть использованы специалистами государственных учреждений, научными работниками, преподавателями, аспирантами и студентами высших учебных заведений, учителями средних школ и гимназий.

УДК 378.4(476.5)(062)
ББК 74.483(4Бел-4Вит)6я431

ISBN 978-985-517-576-7
ISBN 978-985-517-578-1 (т. 2)

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2017

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОЗДАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

*Н.Ю. Андрущенко, Т.Ф. Денисенко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Здоровый образ жизни – активная деятельность человека, которая направлена на сохранение, укрепление своего здоровья и сознательный отказ от вредных привычек. Здоровье – важнейший фактор, позволяющий человеку полноценно трудиться. По данным экспертов Всемирной организации здравоохранения, здоровье каждого человека на 10% зависит от уровня медицинской помощи, на 20% – от условий окружающей среды, на 20% – от наследственной предрасположенности к болезням и на 50% – от образа жизни человека. Поэтому в Республике Беларусь здоровый образ жизни населения – приоритет государственной политики. Здоровье учащейся молодежи является одним из важнейших показателей, определяющих потенциал страны (экономический, интеллектуальный, культурный), а также одной из характеристик национальной безопасности. Среди важнейших социальных задач, которые сегодня стоят перед образованием – забота о здоровье, физическом воспитании и развитии учащихся. Резерв сохранения здоровья человека заложен в организации образа его жизни.

Проблема здорового образа жизни находится в поле зрения ученых из различных областей знаний: валеологии (Н.М. Брехман), психологии (И.И. Дубок), экологии (В.Н. Ковалева), педагогики (Р.И. Купчинов) [1–4].

Цель данной статьи – рассмотреть проблему формирования ценностного отношения учащейся молодежи к здоровому образу жизни.

Материал и методы. С целью выявления отношения молодежи к проблеме здорового образа жизни было проведено исследование среди учащихся Индустриально-технологического колледжа Витебска. Выборку составили 100 респондентов в возрасте 15–16 лет. Для достижения поставленной цели были использованы общелогические методы (индукция и дедукция, анализ и синтез, сравнение и обобщение), анкетный опрос.

Результаты и их обсуждение. Результаты исследования показали, что для 32% респондентов главным в жизни является здоровье. 41% опрошенных оценили состояние своего здоровья как удовлетворительное, 10% – хорошее, 35% – отличное, 15% – затруднились ответить.

57% учащихся интересуются физической культурой и спортом (см. рисунок 1). Но только 21% из них занимаются спортом

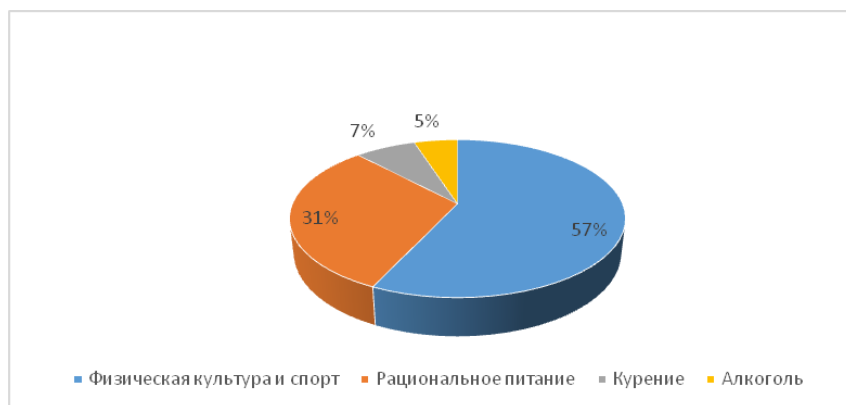


Рисунок 1 – Темы, интересующие молодежь

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что только 30% опрошенных не курят. Каждый пятый курильщик выкуривает до 10 сигарет в день.

45% респондентов употребляют алкогольные напитки по праздникам, 38% – не употребляют алкоголь, 17% – пробовали алкоголь один или два раза. При этом, 53% опрошенных считают, что больше всего здоровью вредит употребления алкоголя и наркотиков, 26% – курение, 16% – не соблюдение личной гигиены, 5% – нарушение режима дня и отдыха.

Учащиеся отметили, что отношение к собственному здоровью обусловлено, в том числе обучением и воспитанием. Поэтому 55% опрошенных считают, что говорить о вреде курения, алкоголя, наркотиков необходимо с 14–16 лет, 3% – с детства, 42% – с 15–17 лет.

53% респондентов ответили, что работу по формированию здорового образа жизни должны осуществлять непосредственно сами учащиеся, 20% – тренеры, 16% – педагоги, 11% – врачи (см. рисунок 2).

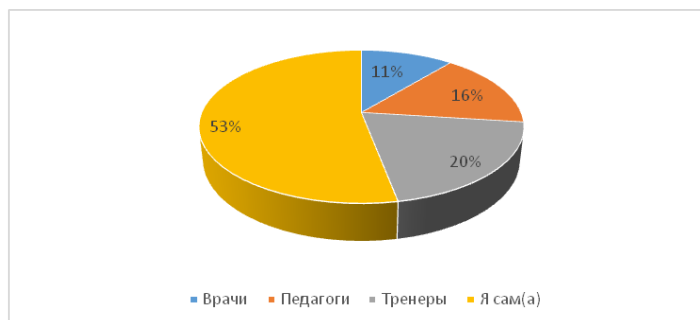


Рисунок 2 – Работа по формированию здорового образа жизни у учащейся молодежи

Источником информирования о здоровом образе жизни 39% опрошенных назвали телевизионные передачи, 34% – педагогов, 14% – книги, газеты, журналы, 13% – друзей.

По результатам исследования нами была предложена программа «Здорово жить». Цель программы – формирование у учащейся молодежи ценностного отношения к здоровому образу жизни и профилактика аддиктивного поведения. План программы предполагает проведение ряда мероприятий в течение учебного года:

- Круглый стол на тему: «ЗОЖ – что это значит?».
- Лектории на тему: «Колледж – территория здоровья».
- Лекции на темы: «Скажи сигарете нет», «Проблемы века: пьянство и наркомания».
- АКЦИЯ «Я выбираю жизнь без СПИДа».
- Дискуссия на тему: «Интернет-зависимость: хорошо или плохо».
- Классный час на тему: «Венерические заболевания».
- Классный час на тему: «Я скоро буду мамой».
- Флешмоб «Наркотики: за или против».
- Тематическая неделя: «Курение – укорачивает жизнь».
- Профилактическая акция: «Табак и вино с болезнями заодно».
- Организация и проведение спортивно-массовых мероприятий

Закключение. Для большинства учащейся молодежи здоровый образ жизни не является ценностью. Вместе с тем, большая часть молодых людей интересуется вопросами здоровья. Однако не достаточно уделяют ему внимание. Поэтому работа по пропаганде здорового образа жизни и формированию ценностного отношения к нему, профилактике употребления алкоголя, табака, наркотиков среди молодежи должна быть не единичной, а являться систематичной и целенаправленной.

Список литературы

1. Брехман, И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. – М.: Физкультура и спорт, 2005. – 212 с.
2. Дубок, И.И. Психологические особенности формирования культуры здорового образа жизни у детей и подростков: инструктивно-методические рекомендации для валеологов, педагогов, психологов / И.И. Дубок, Ж.И. Скиба. – М., , 2010. – 192 с.
3. Ковалева, В.Н. Организация экологически благоприятной здоровьесберегающей среды в школе: пособие для педагогов общеобразовательных учреждений / В.Н. Ковалева. – Минск: Нац. ин-т образования, 2010. – 168 с.
4. Купчинов, Р.И. Формирование у учащихся здорового образа жизни (материалы для лекций, бесед, факультативных занятий): пособие для учителей, классных руководителей, воспитателей / Р.И. Купчинов. – Минск: Нац. ин-т образования, 2009. – 224 с.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ ВОЖАТОГО К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.А. Воронова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Для успешного осуществления целостной педагогической деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря студент-практикант должен обладать необходимым «универсальным» инструментарием, позволяющим организовать эффективную работу с детьми разного возраста. Летняя педагогическая практика имеет важные особенности, которые повышают значимость грамотно проведенной организационно-педагогической подготовки студентов к новому для них виду деятельности. Она, по существу, является самостоятельной педагогической деятельностью, успешность которой обусловлена комплексом организационно-педагогических условий.

Цель данной статьи на основе диагностических срезов проанализировать организационно-педагогические условия подготовки вожатого к эффективной профессиональной деятельности в детском оздоровительном лагере.

Материал и методы. С целью повышения эффективности процесса подготовки студентов к практике в детском оздоровительном лагере, и изучения условий ее прохождения, кафедра педагогики провела исследование, в котором участвовали студенты-практиканты (в количестве 120 человек) и руководители детских оздоровительных лагерей: «Чайка» «Монолит», «Дружные ребята», «Магистраль», «Лесная сказка», «Восток», «Буревестник», «Луч», «Орленок», «Радуга», «Лесная поляна» и др. (в количестве 13 человек). Для исследования мы проводили наблюдение за деятельностью студентов, анкетирование, тестирование, а также использовали результаты многолетних эмпирических исследований, проводимых в рамках подготовки к практике и анализе ее результатов.

Результаты и их обсуждение. Успешный характер педагогической практики студентов в условиях детского оздоровительного лагеря (помимо личностных качеств студента, программы подготовки, технологии социализации детей и подростков) будет напрямую зависеть и от организационно-педагогических условий. Основные из них:

- наличие высокого уровня профессионально-педагогической компетентности, соответствующей современным тенденциям и требованиям к профессиональной деятельности вожатого;
- формирование положительной мотивации студентов на воспитательную работу с детьми и подростками в условиях летнего отдыха;
- совершенствование специальной подготовки студентов к прохождению летней педагогической практики;
- обеспечение оптимальной среды для самостоятельной педагогической деятельности студентов в период летней практики.
- организация методического обеспечения деятельности вожатого;
- организация психолого-педагогического сопровождения деятельности вожатого;
- рефлексия совместной деятельности.

Для реализации перечисленных условий в ВГУ имени П.М. Машерова сложилась определенная **система** подготовки студентов к летней педагогической практике.

Сегодня вожатому необходимы не только педагогические и психологические знания, но и профессиональная **компетентность** для того, чтобы в полной мере использовать возможности детского оздоровительного лагеря для обеспечения развития детей и их полноценного отдыха в каникулярное время.

Профессиональная компетентность вожатого – это интегральная характеристика, отражающая готовность и способность вожатого выполнять психолого-педагогические функции.

С учетом специфики детских оздоровительных лагерей в структуре педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря среди основных компонентов: **когнитивный**, отражающий психолого-педагогические знания, **личностный**, смысл которого заключается в развитии внутренней готовности осуществлять педагогическую деятельность, **технологический**, отражающий способность вожатого находить средства в работе с детьми разного возраста и разных социальных групп.

Получение необходимых психолого-педагогических знаний, предусмотрено при изучении учебных дисциплин и спецкурсов: «Педагогика современной школы. Теоретический аспект», «Педагогические системы и технологии», «История образования и педагогической мысли».

Для совершенствования специальной подготовки студентов к прохождению летней педагогической практики в рамках методического обеспечения курса, кафедрой педагогики разработан учебно-методический комплекс «Методика воспитательной работы в детских оздоровительных лагерях». В УМК раскрыты основные теоретические положения деятельности вожатого, функционирования лагеря, организации досуга детей, основные принципы работы с временным детским коллективом. Программой курса предусмотрено чтение лекций, проведение практических занятий. Особое место отводится самостоятельной работе, которая включает подготовку студентами методических материалов (портфолио) для работы в детском оздоровительном лагере.

УМК поддерживает весь объем учебной дисциплины «Методика воспитательной работы в детских оздоровительных лагерях» (20 часов лекций, 16 часов семинарских занятий). На завершающем этапе в системе подготовки к летней практике проводится инструктивно-методический сбор (ИМС), главной целью которого является апробация творческих сил и способностей студентов в условиях моделирования и погружения в учебно-воспитательную среду ДОЛ.

Огромное значение в успешном характере прохождения педагогической практики имеет создание в детском оздоровительном учреждении отработанной и эффективной технологии *методического сопровождения*. Основная цель методического сопровождения студента, как на этапе его обучения, так и в период педагогической практики, заключается в непрерывной спланированной деятельности, направленной на предотвращение трудностей, которые могут возникнуть у студента в педагогическом процессе. Технология методического сопровождения представляет собой систему взаимодействия всех структур, отвечающих за обучение студентов, готовящих их к педагогической практике и создающих условия для ее прохождения, а именно:

педагоги кафедры, отвечающие за подготовку студентов в вопросах теоретических знаний по педагогике, психологии, воспитанию; подготовку к педагогической практике в условиях детского оздоровительного лагеря через программу профессиональной подготовки;

факультетские руководители практики, курирующие деятельность студентов в период подготовительного обучения и прохождения ими педагогической практики в детском оздоровительном лагере;

педагоги и сотрудники детского оздоровительного лагеря, создающие условия для комфортной педагогической деятельности студентов, оказывающие необходимую методическую и психологическую помощь.

В результате тесного сотрудничества с руководителями ДОЛ, нам удаётся не только осуществлять психолого-педагогическое сопровождение этапа подготовки и непосредственного прохождения практики, но и совместный анализ результатов работы, определение перспектив. Два раза в год, задолго до начала работы лагеря и накануне работы мы проводим проблемные семинары по психолого-педагогическому сопровождению практики. К примеру: «Детский оздоровительный лагерь как ресурс профессионального развития педагога», «Университет – детский оздоровительный лагерь: перспективы эффективного взаимодействия», «Тьюторское сопровождение педагогической практики в ДОЛ» и другие.

На базах ДОЛ: «Магистраль», «Дружные ребята», «Лесная сказка», «Восток», «Радуга», «Лесная поляна» было проведено анкетирование студентов 3-х курсов, проходивших практику в составе педагогического отряда. Среди проблем, возникающих у вожатых детских оздоровительных лагерей, согласно исследованию, можно выделить: дисциплину, формирование коллектива, нехватку опыта, непонимание детской психологии. Основной проблемой является сложность организации детского коллектива, учёт социально-психологических особенностей различных категорий детей.

Самыми необходимыми умениями для работы вожатым в лагере, 70% опрошенных назвали технологии организации коллективно-творческого дела и технологии организации отрядных уголков, 15% – технологии организации мастер-классов, 10% – технологии организации спортивных мероприятий, 5% – технологии разработки план-сетки. Все респонденты считают работу в ДОЛ как необходимую для развития профессиональных качеств, развивающих коммуникабельность, ответственность, терпение, творческие способности. На конкурсе студенческих отрядов области, лучшим признан педагогический отряд, работавший на базе лагеря «Зубренок». Несмотря на то, что практика в детском оздоровительном лагере у опрашиваемых

студентов была на 3 курсе, 40% студентов в будущем планируют работать в детских оздоровительных лагерях.

Заключение. Таким образом, эффективность подготовки и проведения летней педагогической практики в ДОЛ обеспечивает комплекс организационно-педагогических условий, важнейшими из которых, на наш взгляд, являются: обеспечение высокого уровня профессионально-педагогической компетентности, организация методического обеспечения деятельности волонтера, создание оптимальной среды для самостоятельной педагогической деятельности студентов, организация психолого-педагогического сопровождения.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ИПК И ПК

*Е.В. Гапанович-Кайдалова
Гомель, ГГУ имени Ф. Скорины*

Самообразование представляет собой непрерывный процесс целенаправленного и систематического профессионального и личностного самосовершенствования, способствующий самореализации и самовоспитанию личности. Оно позволяет современному специалисту непрерывно повышать уровень своего профессионального мастерства, следовательно, конкурентоспособности на рынке труда. В связи с этим проблема развития самообразовательной деятельности педагога приобретает особую актуальность и вызывает интерес исследователей (К.Ю. Бойко, А.Г. Введенская, П.И. Дробязко, Б.С. Гершунский, Н.В. Козиев, Н.В. Косенко, Н.В. Кузьмина, В.И. Кучинский, В.Л. Малашенкова, А.К. Маркова, А.Е. Марон, Л.Я. Милейка, Л.М. Митина, Н.С. Михайлова, Л.Е. Плескач, В.М. Первова, О.Д. Полонская, П.В. Суханов, Э.К. Туркина, Г.В. Черняк и др.).

Целью исследования является выделение педагогических условий самообразовательной деятельности слушателей ИПК и ПК.

Материал и методы. Исследование проводилось в 2016 году на базе УО «ГГУ имени Ф. Скорины», в нем принимали участие слушатели ИПК и ПК психолого-педагогических специальностей заочной формы обучения. При проведении исследования были использованы методы теоретического анализа и обобщения психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме.

Результаты и их обсуждение. Современные исследования по проблемам повышения квалификации и переподготовки кадров посвящены рассмотрению новых принципов организации самообразования, предполагающих активность педагога, мотивов самообразовательной деятельности, ее источников и средств (П.И. Дробязко, Г.М. Коджаспирова, Н.В. Косенко, В.И. Кучинский, В.Л. Малашенкова, Л.Я. Милейка, О.Д. Полонская, Е.И. Торохова, Э.К. Туркина, Т.М. Симонова, Р.М. Шерайзина и др.). В них отмечается необходимость создания в ходе переподготовки специальных условий для развития у педагогов самообразовательной деятельности, обеспечивающих включение слушателей в процессы самопознания, самооценки и самоконтроля, формирующие внутреннюю мотивацию учения; использования в качестве средств обучения систем, в которых значительное место занимает самообразование (например, модульной).

Самообразовательная деятельность с позиций антропологического и деятельностного подходов определяется как вид деятельности, целью и содержанием которой является целенаправленное и целесообразное самоизменение субъекта, концептуально и нормативно определенное им самим, самостоятельно реализуемое на основе рефлексивных механизмов; включающую потребностно-мотивационный, концептуальный, организационно-деятельностный и рефлексивный компоненты, исполнительский, исполнительско-управленческий, управленческо-исполнительский, управленческий уровни развития [1].

Самообразовательная деятельность базируется на междисциплинарных научных основах и интегрированных качествах личности, включающих саморефлексию, самооценку, самоидентификацию и способности человека к выработке умений и навыков самостоятельно обретать актуальные знания и трансформировать их в практическую деятельность (А.Я. Айзенберг, Б.С. Гершунский и др.). Одним из условий самообразовательной деятельности является развитие рефлексии, самопознания.

Важную роль при осуществлении обучающимися самообразовательной деятельности играет их мотивация, стремление к самосовершенствованию, отношение к самообразованию. Согласно В.А. Кривенко, Е.В. Озеровой, К.Б. Никитину, успех самообразования зависит от целого ряда компонентов познавательной деятельности: осознание персональной необходимости в приобретении дополнительных знаний; обладание необходимым умственным развитием, способностями усматривать проблемы, формулировать их, планировать последовательные шаги поиска ответа; умение актуализировать знания, способы деятельности, отбирать необходимые для решения вставшей проблемы; желание решить проблему, а если необходимо, то на переквалификацию и в свете этой задачи познание нового [2].

Созданию мотивации самообразования педагога способствуют методы активного обучения, в ходе которых развиваются личностные качества, коммуникативные навыки, умение самостоятельно работать с источниками информации, анализировать их, выявлять проблему, ставить задачи, выступать перед коллегами (А.И. Жук, Н.Н. Кошель, Ю.Н. Кулюткин и др.).

Слушатели при оценке уровня своей готовности к самообразовательной деятельности на первое место среди компонентов готовности ставят когнитивный; на втором месте находятся нравственно-волевой и мотивационный компоненты, а также коммуникативные способности; на третьем – способности к самоуправлению в педагогической деятельности; на четвертом – организационный; на пятом – гностический. По мнению респондентов, систематически осуществлять самообразовательную деятельность им мешает отсутствие свободного времени, поддержки коллег, специальной литературы, условий, недостаток знаний и умений, силы воли [3].

Ряд исследователей (В.А. Болотов, В.Л. Малашенкова, Н.С. Михайлова, В.В. Сериков и др.) к педагогическим условиям самообразовательной деятельности обучающихся относят образовательные технологии, научно-методическое обеспечение образовательного процесса. Учебно-методические материалы, предлагаемые слушателям (программы, задания к различным видам занятий и т.д.), должны быть направлены на реализацию принципа непрерывности образования, формирование готовности к самообразовательной деятельности, способствовать приобретению умений осуществления этой деятельности, а также ее самоконтроля и оценивания. На наш взгляд, работа по развитию самообразовательной деятельности в рамках аудиторных и внеаудиторных занятий предполагает опору на принцип системности, при этом следует большое внимание уделять осуществлению слушателями различных видов самостоятельной работы.

Н.С. Михайлова [1] основным педагогическим условием самообразовательной деятельности считает позицию педагога, как результат его самоопределения относительно самообразования, отражающую ценностное отношение к данной деятельности, осознание ответственности за становление механизмов самообразовательной деятельности студента.

Развитию самообразовательной деятельности способствует активизация процесса обучения посредством обеспечения проблемности в обучении, его связи с жизнью и практической профессиональной деятельностью слушателей ИПК и ПК, установления межпредметных связей; осуществления деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

Заключение. Педагогическими условиями развития самообразовательной деятельности слушателей ИПК и ПК, на наш взгляд, являются: формирование у слушателей положительного отношения к самообразовательной деятельности, организация овладения педагогами самообразовательными умениями и навыками; развитие у них профессиональных интересов и стремления к постоянному самообразованию; реализация деятельностного и личностно-ориентированного подходов, комплексного применения знаний и умений при решении учебно-профессиональных задач; увеличение доли самостоятельности слушателей в процессе обучения; способность адекватно оценивать уровень своей профессиональной компетентности, управлять процессом самообразования.

Список литературы

1. Михайлова, Н.С. Самообразовательная деятельность студента-заочника: организационные и управленческие аспекты / Н.С. Михайлова // Кіраванне ў адукацыі. – 2007. – № 11. – С. 23–30.
2. Кривенко, В.А. Самообразование и самовоспитание как основа успешности педагога и учащегося гимназии / В.А. Кривенко, Е.В. Озерова, К.Б. Никитина // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. – 2007. – №1. – С. 99–116.
3. Гапанович-Кайдалова, Е.В. Исследование готовности к самообразовательной деятельности и стремления к саморазвитию у слушателей ИПК и ПК / Е.В. Гапанович-Кайдалова // Научно-методическое сопровождение повышения квалификации педагогов: опыт, проблемы, перспективы: сборник материалов II Респ. научно-практич. конф., Могилев, 26–27 мая 2016 года / редкол.: И.А. Старовойтова [и др.]; под общ. ред. М.В. Ладутько, В.Н. Гириной. – Могилев: УО «МГОИРО», 2016. – С. 84–87.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОГНИТИВНЫХ ОШИБОК С УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ

*А.Ю. Гири́нская
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Когнитивные ошибки, затрудняющие учебную и спортивную деятельность школьников, представляют собой результат искажений, нарушений когнитивной сферы: аттенционной, мнемической и моторной (А. Бек, Дж. Ризон и другие), но в то же время являются следствием правильно организованной познавательной деятельности (В.М. Аллаhverдов и другие). К ним относят (Д.Э. Бродбент и другие): ошибки внимания, памяти и действия. Проявляются ошибки в виде тенденций не замечать людей, предметы, вещи; совершать повторно те или иные действия (перечитывать книгу, повторять уже сказанное); забывать имена, намерения; игнорировать выполнение действий по причине нарушения когнитивного контроля.

Когнитивные процессы человека тесно связаны с эмоциональными состояниями, например, с переживанием беспокойства, чувством беспомощности и неопределенности. Такую индивидуальную чувствительность к стрессу называют тревожностью. Как черта личности, она в той или иной степени выражает склонность испытывать опасения, страх в большинстве ситуаций. Реактивная тревожность (часто наблюдаемая у спортсменов) связана с ожиданием социальных последствий успеха или неудачи в конкретных ситуациях [1].

Проявление тревожного состояния возможно на двух уровнях: соматическом и когнитивном. Соматическая сфера реагирует на стресс физиологической активизацией (учащенное сердцебиение, потоотделение), а когнитивная – характеризует степень волнения и негативные мысли [2].

Таким образом, целью исследования является изучение когнитивной ошибочной деятельности учащихся, занимающихся спортом, во взаимосвязи с личностной и реактивной тревожностью.

Материал и методы. С целью выявления индивидуальных особенностей проявления когнитивных ошибок учащихся, занимающихся спортом, использовался опросник для изучения когнитивных ошибок (Д.Э. Бродбент, адаптация А.Ю. Гири́нской) [3]. Диагностика состояния личностной тревожности проводилась с помощью шкалы соревновательной личностной тревожности Р. Мартенса и шкалы реактивной тревожности Ч.Д. Спилбергера [4; 5]. Полученные данные были обработаны с помощью математических методов. Было исследовано 40 учащихся, занимающихся спортом, в возрасте от 14 до 16 лет.

Результаты и их обсуждение. В результате исследования было установлено, что соревновательная личностная тревожность находится на высоком уровне и составляет $21,1 \pm 3,7$ балла, что позволяет говорить о склонности юных спортсменов видеть в стрессовых ситуациях угрозу своей самооценке и жизнедеятельности и реагировать наиболее выраженным состоянием тревожности.

Показатель реактивной тревожности учащихся, занимающихся спортом, соответствует высокому уровню и составляет $10,6 \pm 3,1$ балла. В этом случае учащиеся-спортсмены склонны к появлению навязчивых мыслей о неудаче в предстоящих соревнованиях. В стрессовых ситуациях (например, перед экзаменом) высокое состояние тревоги вызывает у школьников мысли о неготовности к экзамену.

Значимая корреляционная связь личностной тревожности с ошибками внимания ($r=0,572$ при $p \leq 0,05$), памяти ($r=0,765$) и действий ($r=0,684$) при $p \leq 0,01$ показывает частоту проявления когнитивных ошибок у подростков в зависимости от уровня тревожности. Учащиеся с высокой тревожностью демонстрируют напряжение и беспокойство, возможны нарушения внимания, памяти, иногда нарушение тонкой координации.

Положительная взаимосвязь выявлена между реактивной тревожностью и ошибками памяти ($r=0,558$ при $p \leq 0,05$), ошибками действий ($r=0,618$ при $p \leq 0,01$), что говорит о прямо пропорциональной зависимости этих показателей. Повышенная возбудимость нервной системы, мышечная зажатость высоко тревожных лиц способствуют появлению нарушений в моторике и ошибочных действий. Из-за тщательной перепроверки своих поступков и слов, «болезненной»

реакции на малейшие неудачи и ошибки подростки, с высокими показателями тревожности, подвержены тенденции совершать ошибочные действия моторного и мнемического характера.

Заключение. Таким образом, у учащихся, включенных в спортивную деятельность, были выявлены высокие значения показателей соревновательной личностной тревожности и реактивной тревоги. Исследование позволило проследить особенности проявления когнитивных ошибок во взаимосвязи с тревожностью, что дает основание говорить о значимости сопроводительной, коррекционной работы психолога и тренера с учащимися-спортсменами при переживании тревоги для предупреждения ошибочной деятельности.

Для предупреждения когнитивных ошибок у юных спортсменов рекомендуется проводить мероприятия по оптимизации тревожности:

1. Формировать чувства уверенности и успеха с опорой на разработанные тактические действия на соревнованиях.

2. Снижать значимость соревнования через перенаправление внимания спортсмена на осмысление самого процесса предстоящей соревновательной деятельности. Это позволит думать не о результате соревнования, а о своих действиях.

3. Информировать учащихся-спортсменов о когнитивных и соматических особенностях проявления соревновательной тревожности.

Результаты исследования могут быть полезны педагогам-психологам в учреждениях образования, спортивным психологам, тренерскому составу спортивных школ, училищ олимпийского резерва.

Список литературы

1. Гогун, Е.Н. Психология физического воспитания и спорта / Е.Н. Гогун, Б.И. Мартянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 288 с.
2. Воскресенская, Е.В. Психология страха и тревоги в спортивной деятельности (теория и практика): метод. рекомендации / Е.В. Воскресенская, Е.В. Мельник, Н.В. Кухтова. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. – 53 с.
3. Гиринская, А.Ю. Адаптация опросника «Когнитивные ошибки» в белорусских социокультурных условиях / А.Ю. Гиринская // Вестник Минского гос. лингвистического ун-та. Серия 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2016. – № 1(29). – С. 33–43.
4. Стресс и тревога в спорте: междунар. сб. науч. ст. / сост. Ю. Л. Ханин. – М.: Физкультура и спорт, 1983 – 287 с.
5. Сопов, В. Ф. Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности / В.Ф. Сопов. – М.: Академический Проект, 2005. – 206 с.

ОБ ЭТНИЧЕСКОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Е.В. Давлатова

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Вопрос этнической самоидентификации в последние десятилетия значительно обострился. Это связано с современными процессами глобализации, усилением влияния средств массовой коммуникации и информации, нарушением привычных культурных связей и стандартизацией социокультурной сферы. Важным маркером этничности является язык, который позволяет человеку идентифицировать себя как члена той или иной этнической группы.

Цель исследования – провести анализ этнической самоидентификации студенческой молодежи на основе различных, в том числе и языковых признаков, выявить динамику идентификационных изменений за последние годы.

Материал и методы. Материалом исследования явились данные социологических опросов, полученных при реализации научных проектов «Образы России и Белоруссии в контексте приграничья» договор № Г12РП-004 и «Ценностные ориентации и историческое сознание населения белорусско-российского приграничья как основополагающие факторы приграничного сотрудничества» договор № Г15-130 при поддержке БРФФИ. Социологические исследования проводились среди студентов и магистрантов ВГУ имени П.М. Машерова. Использованы общесоциологические методы сбора, обобщения и анализа полученного эмпирического материала. Методологическую базу составляют общенаучные методы исследования: анализ, синтез, сравнение, обобщение.

Результаты и их обсуждение. Социологические данные показали, что национальная принадлежность для большого количества респондентов не является значимым фактором. Вместе с

тем наблюдается тенденция к тому, что этот вопрос стал вызывать интерес, о чём свидетельствуют цифры опроса. 22,9% в 2013 году отметили этот пункт, а через три года уже 48,48%.

1. Имеет ли для Вас значение национальная принадлежность человека?		
	2013	2016
Да	28,3%	16,3%
Нет	40,9%	31,09%
В некоторых случаях	22,9%	48,48%
Не задумывался об этом	7,9%	4,13%

В республике Беларусь два языка–русский и белорусский – имеют государственный статус. Но законодательно оформленный билингвизм пока что не переведён в практическую плоскость. При рассмотрении практической значимости русского и белорусского языков в жизни людей, а также отношения к ним респондентам были предложены следующие варианты:

2. Какой язык для Вас родной?		
	2013	2016
Русский	25%	32,83%
Белорусский	22%	21,52%
Русский и белорусский	53%	45,43%
Другое	-	0,22%

В 2013 году 53% опрошенных отметили, что родным языком считают одновременно и белорусский, и русский, а каждый четвертый (25%) – только русский. Иные результаты были получены в 2016 году. Увеличилось количество респондентов, которые считают, что родным языком для них является русский язык, и, соответственно уменьшилось количество ответивших, что родным языком для них являются русский и белорусский. При этом большинство опрошенных считают и осознают себя белорусами.

3. Кем вы себя считаете?		
	2013	2016
Белорусом	81%	81,09%
Русским	19%	9,78%
Мне все равно	0%	9,13%

На вопрос «Если вы осознаете себя белорусом, то почему?» были получены результаты, показавшие превалирование политической составляющей в содержании патриотизма и национального самосознания белорусской молодежи. Самоидентификация на уровне «я – белорус» респондентами объяснялась в первую очередь гражданством Республики Беларусь (61,09%) и только во вторую - чувством привязанности к родной земле, любовью к отечеству, к культуре предков и т.п.

4. Если Вы осознаёте себя белорусом, то почему? (до 2-х ответов)*		
	2013	2016
Потому, что являюсь гражданином РБ	82%	61,09%
Разговариваю на белорусском языке	28%	4,57%
Соблюдаю традиции и обряды белорусского народа	22%	10,43%
Ощущаю свою связь с историей страны, культурой предков	49%	23,98%
Испытываю чувство привязанности к родной земле	-	40,22%

На вопрос «Если Вы себя не осознаете белорусом, то почему?» были получены следующие результаты:

5. Если не осознаете себя белорусом, то почему?		
	2013	2016
Разговариваю на русском языке	27,6%	22,83%
Не вижу различия между двумя народами	15,0%	16,96%
Никогда не задумывался над своей этнической принадлежностью	9,2%	3,26%
Какая разница: «Кто я?»	9,9%	5,87%

*Можно было выбрать до трех вариантов ответа, поэтому сумма превышает 100%.

На вопрос «Считаете ли вы, что русские и белорусы это?» большинство респондентов считают, что русские и белорусы это близкородственные народы. Результаты опроса в процентном соотношении практически не изменились.

6. Считаете ли вы, что русские и белорусы это:		
	2013	2016
Ветви одного народа	39,6%	39,1%
Близкородственные народы	56,4%	55,2%
Разные народы	3,52%	5,27%
Другое	0,48%	0,43%

Заключение. Русский язык и белорусский язык являются близкородственными языками, однако, билингвизм, законодательно оформленный в Беларуси 20 лет назад, на практике имеет свои особенности. Не смотря на то, что основная часть населения в Республике в целом, и в Витебской области в частности – белорусы, русский язык является преобладающим в общественной жизни, в общении и в быту. Наиболее ярко это проявляется в приграничных районах проживания двух народов.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (70–90-е ГОДЫ): ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

*Л.С. Дьяченко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Из истории развития образования и педагогической мысли нам известно, что педагогике как науке более 400 лет. У ее истоков стоит знаменитый чешский педагог Ян Амос Коменский. Педагогике как учебному предмету, изучающемуся в средних и высших учреждениях образования, чуть больше трех столетий. В 18 веке, в Германии и приблизительно в это же время в России, появились учительские семинарии, в которых студентам раскрывали тайны педагогического искусства и формировали у них представления о научных теоретических основах обучения и воспитания.

В университете имени П.М. Машерова (до 1997 г. ВГПИ) педагогику преподавали такие маститые ученые как И.Д. Чернышенко, С.В. Селицкий. Их научно-исследовательскую и педагогическую деятельность, несмотря на различия в научных интересах (И.Д. Чернышенко развивал и совершенствовал систему трудового обучения, С.В. Селицкий исследовал историю и практику образования на Витебщине), объединяли общие педагогические воззрения, которые они талантливо воплощали в образовательном процессе высшей школы. Их педагогические взгляды востребованы и в современном педагогическом процессе, осуществляемом в высшей школе.

Целью данной статьи является ретроспективный анализ некоторых из прогрессивных идей маститых ученых, преподающих педагогику в ВГПИ им. С.М. Кирова в 70–90-е годы 20 столетия, И.Д. Чернышенко и С.В. Селицкого, и сопоставлении их педагогических воззрений с педагогическими детерминантами современного образовательного процесса.

Материал и методы. Материалами исследования послужили научные труды И.Д. Чернышенко и С.В. Селицкого по проблемам трудового воспитания и истории образования на Витебщине, данные социологических исследований, теоретико-методологические и эмпирические методы: анализ, синтез, обобщение, систематизация, сравнительно-сопоставительный анализ.

Результаты их обсуждение. Доктор педагогических наук, талантливый учёный-практик, организатор детского творческого труда, Иосиф Дмитриевич Чернышенко воплощал в жизнь идею о необходимости соединения обучения с производительным трудом, ему принадлежит авторская разработка механизма такого единства, суть которого заключается в создании модели деятельности рабочего-индустриала, через аналог которой должен пройти учащихся, чтобы развить качества личности, обращённые в производство. И.Д. Чернышенко была близка в этой связи политехническая концепция П.И. Ставского и П.Р. Атутова о функциональной природе

политехнических знаний. Чернышенко разрабатывал дидактические основы реализации политехнического принципа обучения при изучении основ наук, подчёркивая необходимость переноса естественнонаучных знаний (физических, химических, биологических) в реальный производственный и технологический процессы. Это становится возможным, если учителя сознательно и целенаправленно формируют политехнические (физико-технические, химико-технологические знания), которые обладают большой подвижностью и могут быть легко переносимы в новые, нестандартные ситуации. Важно также формировать и политехнические умения, т.к. они – основа подвижности трудовых функций, залог мобильности труда.

Защитив в 1973 году в Москве кандидатскую диссертацию на тему «Школа и педагогическая мысль Белоруссии в период нахождения её в составе Великого Княжества Литовского и Речи Посполитой», Степан Васильевич Селицкий более 30 лет преподавал теорию обучения и теорию воспитания многим поколениям выпускников биологического факультета. Среди его знаменитых учеников – талантливые учителя, кандидаты и доктора наук разных специальностей. Интервью, которые нам удалось взять у его учеников, показали, что С.В. Селицкий был любимым преподавателем. Его преподавательская манера отличалась искренностью, теория, которую он преподавал переплеталась с богатым жизненным опытом.

Педагогика – гуманитарная учебная дисциплина. В структуру педагогического знания входят три составляющих: собственно педагогическое, предметное знание, помогающие описать, воссоздать и конструировать педагогическую действительность; знание методологического, межпредметного уровня (знание о знании), помогающее учителю подняться до рефлексивного уровня в своей преподавательской деятельности, и наконец – духовная составляющая педагогического знания, формирующее педагогическое сознание, педагогическую культуру.

Особое внимание и С.В. Селицкий, и И.Д. Чернышенко уделяли методологической составляющей педагогического знания, помогающему ответить на вопрос как учить? Чтобы добиться межпредметного, обобщенного уровня освоения педагогической действительности, талантливые преподаватели целенаправленно структурировали учебную информацию с помощью алгоритмизации и схематизации. В 80-е годы в педагогическую науку уже проник термин «педагогическая технология» (М. Кларин). И хотя ученые не принимали терминологических новшеств и не использовали такое понятие, как «технология», но их стиль преподавания отличался технологичностью, т.к. они умели представить каждую тему в виде схем и таблиц, что позволяло моделировать педагогический процесс в виде сценария, от продуманной цели до получения заранее запланированного результата.

Особенно важно технолизировать процесс преподавания педагогики, т.к. данный учебный предмет отличается высоким уровнем обобщенности понятий, усвоение которых требует навыков теоретического, обобщенного мышления, приобрести которое помогает процесс структурирования учебной информации.

Оба ученых, как педагоги-исследователи, опередили свое время. Они стояли у истоков всех современных прогрессивных педагогических идей, направлений, концепций: педагогики сотрудничества, ненасилия, творчества, успеха. Еще до появления педагогики сотрудничества Иосиф Дмитриевич Чернышенко и Михаил Степанович Селицкий разрабатывали и воплощали в жизнь её принципы, создавая на своих нестандартных занятиях атмосферу сотворчества учителя и ученика.

Инновационный стиль их преподавания проявлялся еще и в том, что они предвосхитили появление принципов андрагогического процесса – принцип контекстности обучения, который предполагает учет конкретных жизненных целей обучающихся, и принцип элективности обучения – свобода в выборе, цели, содержания, форм, методов обучения.

Работая над формированием духовной составляющей педагогического знания, Степан Васильевич тем самым приближал разработку культурологического подхода к процессам обучения и воспитания. Культурный, образованный (эти понятия в педагогике имеют аналогичную структуру), социально зрелый человек это личность, сопричастная жизни своего общества, истории своего государства, проблемам общества. Степан Васильевич Селицкий и Иосиф Дмитриевич Чернышенко своей жизнью, своей педагогической деятельностью служили Родине, их педагогическое творчество было сопричастно жизни государства, общества, и весь свой богатый жизненный и педагогический опыт они передавали и продолжают передавать своим педагогическим наследием современным и будущим студентам.

Заключение. Научно-исследовательская и преподавательская деятельность И.Д. Чернышенко и С.В. Селицкого носила инновационный, опережающий свое время, характер. Педагогическими детерминантами их творчества являлись принципы технологичности, контекстности, элективности, личностно ориентированного обучения. Данные принципы востребованы и в современном образовательном процессе. К сожалению, политехнический принцип неправомерно не востребован в высшей школе, вместе с тем он чрезвычайно важен для формирования мобильности и подвижности трудовых функций будущего специалиста.

ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

*Е.А. Калининская, Н.В. Гапанович-Кайдалов
Гомель, Гомельский филиал УГЗ МЧС Беларуси*

Современный этап развития общества и системы образования, сопровождающийся неуклонным расширением сферы применения информационных технологий, возрастанием роли знаний и информации, усилением информационного воздействия на личность, требует пересмотра концептуальных подходов к самостоятельной работе личности и к изучению факторов на неё влияющих.

Любой вид занятий, создающий условия для зарождения самостоятельной мысли, познавательной активности студента связан с самостоятельной работой. В широком смысле под самостоятельной работой следует понимать совокупность всей самостоятельной деятельности студентов, как в учебной аудитории, так и вне её, в контакте с преподавателем и при его отсутствии. Самостоятельная работа студента является одной из важнейших составляющих учебного процесса. Участие в самостоятельной работе способствует формированию знаний, умений и навыков, обеспечивает усвоение студентом приемов познавательной деятельности, возникновение интереса к творчеству и, в конечном итоге, формированию способности решать учебные и научные задачи [1].

В своём исследовании мы поставили цель с одной стороны, проанализировать уровень информационной культуры, а с другой – изучить сформированность навыков самостоятельной работы у студентов.

Мы предположили, что существует взаимосвязь между информационной культурой и сформированностью навыков самостоятельной работы. Чем выше уровень информационной культуры студентов, тем лучше они владеют навыками самостоятельной работы. И, наоборот, чем ниже уровень информационной культуры, тем труднее студентам овладеть навыками самостоятельной работы.

Материал и методы. Общее число испытуемых, составивших выборку для применения методики в данной работе, равнялось 30. Возраст испытуемых от 18 до 21 года. Основную часть опрошенных составили студенты Гомельских вузов. Исследование проводилось с использованием следующих методов: анкета для самооценки сформированности умений и навыков самостоятельной работы А.Д. Карнышева [2], методика оценки уровня информационной культуры Е.И. Рогова [3].

Исследование проходило в три этапа.

На первом этапе с помощью методики Е.И. Рогова определялся уровень информационной культуры у студентов.

На втором этапе с помощью анкеты для самооценки сформированности умений и навыков самостоятельной работы А.Д. Карнышева изучалась степень овладения студентами умениями и навыками применения различных видов самостоятельной работы и регулярность их использования.

На третьем этапе мы определяем степень сформированности навыков самостоятельной работы студентов с различным уровнем информационной культуры.

Результаты и их обсуждение. На основании проведённого исследования можно сделать вывод, что существуют различия в использовании студентами навыков самостоятельной работы студентов с различным уровнем информационной культуры (см. табл.).

Таблица – Использование навыков самостоятельной работы студентов с различным уровнем информационной культуры (средние значения)

Владение навыками самостоятельной работы	Высокий уровень информационной культуры	Низкий уровень информационной культуры
Часто используемые навыки	Поиск материала в сети Интернет (4,75); подготовка докладов, рефератов, сообщений в учебных целях (4,17); конспектирование первоисточников (3,83)	Поиск материала в сети Интернет (4,67); подготовка докладов, рефератов, сообщений в учебных целях (4,2); использование компьютера для систематизации и классификации материала (4,0)
Редко используемые навыки	Работа с указателями по периодической печати (1,33); подготовка к участию в диспутах (1,83); составление рецензий на доклады, статьи, выступления товарищей (1,83)	Работа с указателями по периодической печати (0,76); подготовка докладов на конференции и публикаций в периодическую печать (1,8); составление развернутого сложного плана (1,8)

Студенты с высоким уровнем информационной культуры в своей учебной деятельности наиболее часто используют поиск материала в сети Интернет; подготовку докладов, рефератов, сообщений в учебных целях; конспектирование первоисточников. При этом респонденты из данной категории участников исследования затрудняются в составлении рецензий на доклады, статьи, выступления товарищей, подготовке к участию в диспутах. Они также имеют слабое представление о работе с указателями по периодической печати.

У студентов с низким уровнем информационной культуры так же, как и у студентов с высоким уровнем информационной культуры, наибольшую популярность имеют поиск материала в сети Интернет, а также подготовка докладов, рефератов, сообщений в учебных целях. При этом, эти студенты испытывают трудности с составлением развернутого сложного плана, подготовкой докладов на конференции и публикаций в периодическую печать.

Объяснить выявленные закономерности возможно следующим образом: широкое распространение информационных технологий и повсеместное использование интернета в настоящее время обуславливают наиболее частое использование поиска информации в сети Интернет всеми студентами; высокий уровень информационной культуры всё чаще ассоциируется с участием студентов в научной деятельности.

Закключение. Повышению информационной культуры способствует чтение книг, энциклопедий, научных журналов и статей и т.п. Всестороннее развитие личности, профессиональное становление студентов в современных условиях связано, прежде всего, с использованием таких навыков самостоятельной работы, как поиск материала в сети Интернет, выполнение учебных действий (подготовка докладов, рефератов, сообщений, конспектирование первоисточников). Наибольшие трудности, как у студентов с высоким уровнем информационной культуры, так и у студентов с низким уровнем информационной культуры вызывают такие формы самостоятельной работы, как подготовка к участию в диспутах и конференциях; составление рецензий на доклады, статьи, выступления товарищей и др. Таким образом, можно сказать, что владение навыками самостоятельной работы в значительной мере взаимосвязано с уровнем информационной культуры студентов.

Список литературы

1. Зенкин, А.С. Самостоятельная работа студентов: метод. указания / А.С. Зенкин, В.М. Кирдяев, Ф.П. Пильгаев, А.П. Лаш. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2009. – 35 с.
2. Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы: материалы 10-й юбилейной межд. науч.-практ. конференции: под общей ред. А.Д. Карнышева. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2009.
3. 2. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2 кн. / Е.И. Рогов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Настольная книга практического психолога. – 384 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ОПОРНЫХ КОНСПЕКТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН «ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ» И «ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

М.А. Кияшко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

На современном этапе перед профессиональным образованием остро стоит проблема повышения качества образования, которая в значительной степени определяется повышением количества необходимой для усвоения информации при ограниченном времени для ее обработки. В рамках аудиторного времени, отведенного на изучение дисциплины, студентам редко хватает времени на глубокое изучение учебного материала. Поэтому в современных условиях все большее значение приобретает способность студента к самостоятельной работе, самоорганизации своей учебной деятельности. Среди различных приемов, повышающих качество и эффективность как преподавательской деятельности педагога, так и учебной деятельности студентов, можно выделить технологию опорного конспекта. Использование опорных конспектов в учебной деятельности не является новым, но сегодня приобретает особую актуальность как метод, позволяющий обрабатывать большие объемы информации, сохраняя целостность изучаемого предмета, его понимание с возможностью дальнейшего воспроизведения и действенного использования.

Цель статьи – проанализировать результаты педагогической практики использования технологии опорных конспектов в преподавании дисциплин «Психология развития» и «Возрастная психология».

Материал и методы. В качестве материалов, анализируемых в данной статье, выступает опыт психолого-педагогической практики преподавания курсов «Психология развития» и «Возрастная психология» с использованием технологии опорных конспектов в студенческих группах 2 курса специальностей «Социальная работа (социально-психологическая деятельность)» и «Психология» факультета ФСПиП ВГУ имени П.М. Машерова на протяжении 1 семестра 2016-2017 учебного года. Использованы следующие эмпирические методы исследования: метод изучения педагогического опыта, наблюдение за учебной деятельностью студентов на лекционных и практических занятиях, экзамене, а также метод анализа продуктов деятельности студентов (опорные конспекты).

Результаты и их обсуждение. Впервые опорные конспекты предложил и начал применять народный учитель СССР В.Ф. Шаталов как систему лаконичных опорных сигналов, имеющих структурную связь и представляющих собой наглядную конструкцию, замещающую систему значений, понятий, идей как взаимосвязанных элементов.

Процесс преподавания дисциплины был дополнен заданиями по составлению студентами опорных конспектов по каждой теме практического занятия. Проверка осуществлялась на каждом семинаре и состояла из оценки наличия и качества конспекта, а также способности устно раскрыть его содержание. В качестве иллюстраций приведены опорные конспекты студенток 2 курса специальности «Психология» Алькиницкой Анастасии (рис. 1) и Гордецкой Анжелики (рис. 2).

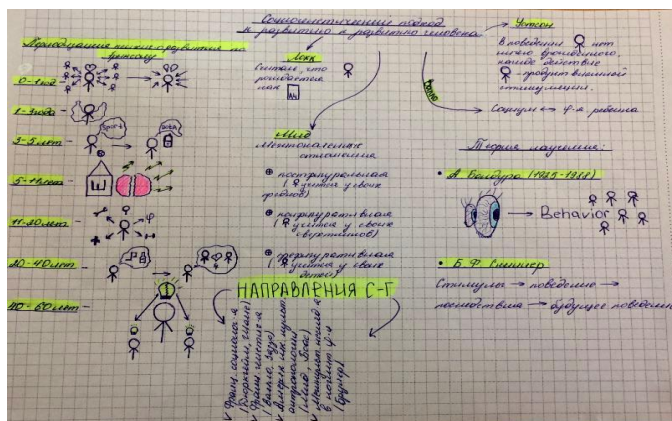


Рис. 1. Опорный конспект на тему: «Социогенетический подход к психическому развитию».

Одним из популярных сегодня вариантом опорного конспекта является метод интеллект-карт (MindMap), предложенный британским психологом Т. Бьюзеном как метод структуризации информации с использованием графической записи в виде диаграммы связей формы древовидной схемы. Многие студенты интуитивно выбирали именно этот метод составления конспекта как более удобный для них (рис. 2).

Преимущества использования описанных технологий неоспоримы и чрезвычайно перспективны в современных условиях и связаны в первую очередь актуализацией возможности студента быть активным участником учебной деятельности.

Опыт использования технологии опорных конспектов показал широкие возможности в решении следующих задач: увеличение возможности проверки подготовленности студентов при изучении каждой темы, а также выявления пробелов в их подготовке; необходимость сжатия большого объема информации позволяет активнее задействовать мышление, что делает процесс запоминания материала студентом осмысленным, «понимающим», это помогает легко выявить студентов, выполняющих задание формально; значительно увеличилось количество студентов, активно участвующих в подготовке к *каждому* занятию по сравнению с устным опросом на семинаре, способным охватить лишь небольшое количество обычно более коммуникативных и экстравертированных студентов; возможность индивидуализации процесса обучения, а также возможность творческого самовыражения значительно повысила мотивацию студентов в подготовке к занятиям и изучению дисциплины в целом.

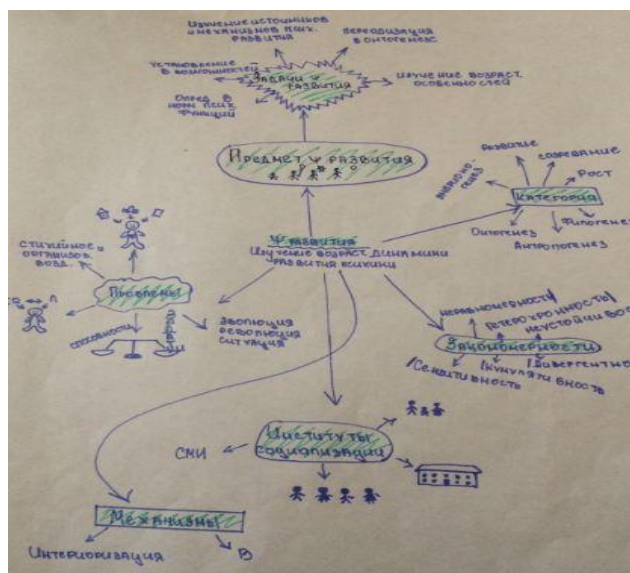


Рис. 2. – Опорный конспект в форме интеллект-карты на тему: «Введение в психологию развития»

Среди трудностей, обнаруженных в ходе работы, можно выделить следующие: большой объем новых научных понятий вызывал у большинства студентов сложности в составлении лаконичных конспектов, таким студентам требовалась помощь, требующая отдельного времени; не смотря на повышение качества и эффективности подготовки студентов в ограниченное время, предусмотренное программой для изучения дисциплины, ощущался недостаток времени для «озвучивания» всеми студентами своих конспектов, что способствует не только качественной проверке работ, но и повышению понимания материала студентами.

Заключение. В целом, использование описанных технологий позволяет повысить эффективность учебного процесса не только в усвоении необходимого объема знаний, но и в повышении заинтересованности студентов в учебном процессе, развитии их интеллектуальных способностей, в частности теоретического мышления, повышении поисковой активности, переориентации на саморазвитие и продуктивное обучение, приобретения позитивного опыта в решении учебных задач у каждого студента.

ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ

*Т.Е. Косаревская, Ю.В. Бекренева
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Проблема саморегуляции поведения человека в жизненных ситуациях актуальна, что объясняется информационной насыщенностью и ускорением ритма жизни современного человека. Интерес для исследователей представляет роль личностных ресурсов в контексте стрессовых ситуаций, где они рассматриваются как ключевые ресурсы совладания [1]. Оптимизм, самоэффективность, жизнестойкость, локус контроля являются фундаментальными компонентами индивидуальной способности к адаптации.

Жизнестойкость – черта личности, установка на выживаемость, позволяющая справляться со стрессом эффективно и в направлении личностного роста. Возникает необходимость в дальнейшем исследовании феномена жизнестойкости с точки зрения ресурсного подхода, разработки психометрических обоснованных диагностических инструментов. Предмет исследования – жизнестойкость молодых людей, как мера способности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность не снижая успешность деятельности.

Цель данной работы – определение выраженности жизнестойкости как компонента личностного потенциала, как сформировавшейся способности успешно преодолевать сложные жизненные ситуации.

Материал и методы. В исследовании приняли участие студенты 1–3 курсов ВГУ имени Машерова, получающие педагогическое образование разного профиля подготовки. Выборка исследования: 71 человек в возрасте от 16 до 22 лет, из них 34 юноши и 37 девушек.

Теоретический анализ исследований проблемы жизнестойкости и личностного ресурса. Эмпирические диагностические методики: (диагностический опросник «Жизнестойкость» С. Мадди, перевод и адаптация Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказов), копинг-тест Лазаруса, опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Морасановой, опросник совладания со стрессом COPE (версия Е.И. Рассказовой) [2, 3]. Статистическая обработка результатов проводилась с применением пакета программ SPSS 17.0 для Windows. Корреляционный анализ на основе коэффициента корреляции Спирмена.

Результаты и их обсуждение. Средние значения и стандартные отклонения общего показателя жизнестойкости и его компонентов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Средние значения и стандартные отклонения показателя жизнестойкости

Уровень	Жизнестойкость	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска
Среднее	80,72	37,64	29,17	13,91
Стандартные отклонения	18,53	8,08	8,43	4,39

Полученные результаты говорят о том, что жизнестойкость испытуемых сформирована на достаточно высоком уровне. Это дает возможность говорить о таких преимуществах как: наличие силы для преодоления препятствий и противодействий; толчок к развитию способностей; возможности проявить лучшие свои человеческие качества; освобождение от неуверенности, комплексов и пессимизма; удовлетворение от понимания жизненных процессов; уважение к себе, людям и к жизни в целом.

Проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена. Проанализированы корреляционные связи показателей 4-х методик. Жизнестойкость коррелирует со своими основными показателями: «вовлеченность» ($r=0,934$, $p\leq 0,01$); «контроль» ($r=0,915$, $p\leq 0,01$); «принятие риска» ($r=0,767$, $p\leq 0,01$).

Показатели по всем шкалам и общий показатель жизнестойкости значимо ($p\leq 0,01$) коррелируют с показателями шкалы копинг-теста Лазаруса (способы совладающего поведения), что говорит о способности испытуемых к целенаправленному и планомерному решению проблемных ситуаций: «планирование решений» ($r=0,501$, $p\leq 0,01$).

Так же выявлена положительная корреляция с показателем «положительная переоценка» ($r=0,395$, $p\leq 0,01$). Это говорит о возможности преодоления негативных переживаний за счет

полного переосмысления проблемы или рассмотрение её как стимула для личностного роста. С показателем по шкале «избегание» наблюдается отрицательная взаимосвязь жизнестойкости ($r=-0,290$, $p\leq 0,05$). Следовательно, чем выше общий показатель жизнестойкости и его составляющих, тем ниже уровень показателя «бегство, избегание», и как следствие снижение неконструктивных форм поведения.

Сравнение результатов теста жизнестойкости с данными опросника «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Морасановой, включающего семь шкал (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность, общий уровень саморегуляции), показало, что все шкалы опросника жизнестойкости значимо положительно коррелируют со следующими шкалами опросника: «моделирование» ($r=0,470$, $p\leq 0,01$); «оценка» ($r=0,375$, $p\leq 0,01$); «гибкость» ($r=0,348$, $p\leq 0,01$); «общий уровень саморегуляции» ($r=0,466$, $p\leq 0,01$). Умеренные значения взаимосвязи этих показателей определяют наличие развитости способностей осознанного моделирования человеком своих действий, адекватности их и оценки себя и результатов своего поведения. Способность перестраиваться при изменении внешних и внутренних условий, обусловлена взаимодействием жизнестойкости с таким показателем, как «гибкость». Чем выше показатель жизнестойкости, тем соответственно выше и «общий уровень саморегуляции». Со шкалой «самостоятельность» корреляционная связь отсутствует.

Сравнение результатов теста жизнестойкости с данными опросника совладения со стрессом COPE, показало, что, жизнестойкость значимо ($p\leq 0,01$) положительно коррелируют только со следующими шкалами: «позитивное переформулирование и личностный рост» ($r=0,314$, $p\leq 0,01$); «активное совладение» ($r=0,350$, $p\leq 0,01$); «давление конкурирующей деятельности» ($r=0,397$, $p\leq 0,01$); «планирование» ($r=0,334$, $p\leq 0,01$). По двум шкалам наблюдается слабая отрицательная взаимосвязь, т.е. чем выше показатели жизнестойкости, тем ниже показатели следующих шкал: «поведенческий уход от проблемы» ($r=-0,429$, $p\leq 0,01$); «концентрация на эмоциях и их активное выражение» ($r=-0,276$, $p\leq 0,05$).

Заключение. Целью работы было определение взаимосвязи между выраженностью компонентов жизнестойкости и другими показателями, характеризующими поведение человека в стрессовых ситуациях. Диагностируемые индивидуальные психологические свойства реагирования на стрессовую ситуацию, позволяют рекомендовать различные виды психологической коррекционной работы для развития необходимых ресурсов и навыков их использования.

Список литературы

1. Бодров, В.А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса / В.А. Бодров // Психологический журнал, 2006. – Т. 27. – № 2. – С. 113–122.
2. Леонтьев, Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости: Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. Предназначается для профессиональных психологов-исследователей и практиков / Д.А. Леонтьев, Е.А. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
3. Куфтяк, Е.В., Крюкова, Т.Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Е.В. Куфтяк, Т.Л. Крюкова // Журнал практического психолога [Электронный ресурс], 2007. – № 3. – Режим доступа: <http://www.psylist.net/praktikum/00298.htm>. – Дата доступа: 30.05.2016.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МОТИВАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ФАКУЛЬТЕТА ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

*М.Г. Лапухина
Витебск, ВГМУ*

В современных условиях в высших учебных заведениях проявляется тенденция к возрастанию роли самостоятельной деятельности студентов по овладению знаниями, умениями и навыками. Научные исследования и накопленный опыт убеждают, что без систематической организованной и целенаправленной самостоятельной работы невозможно стать высокопрофессиональным специалистом, а главное – невозможно самосовершенствоваться после окончания вуза в процессе профессиональной деятельности.

Довузовское образование в качестве фактора преемственности между школой и вузом, часто последняя инстанция в решении многих организационно-воспитательных задач, в том числе и формирования навыков самостоятельной работы у абитуриентов. Именно поэтому самостоятельная работа слушателей подготовительного отделения рассматривается как важней-

шая составляющая их познавательной учебной деятельности, мощный резерв повышения качества образования, усиления эффективности учебно-воспитательного процесса.

В педагогической теории и практике существуют различные подходы к пониманию сущности и содержания самостоятельной работы. Одни специалисты полагают, что самостоятельная работа является видом познавательной деятельности, который обучающийся выполняет сам, в том числе и во время аудиторных занятий, главное, чтобы он самостоятельно мыслил, ориентировался в учебном материале. Другие считают, что самостоятельная работа представляет собой внеаудиторное изучение учебного материала. Третьи убеждены, что под самостоятельной работой следует понимать учебную деятельность обучаемых, которую они выполняют без непосредственного участия преподавателя. Принимая во внимание психологические детерминанты самостоятельной работы слушателей подготовительного отделения, преподаватели определяют её как целенаправленную, внутренне мотивированную и структурированную.

Цель – изучить мотивационную направленность самостоятельной учебной деятельности слушателей факультета профориентации и довузовской подготовки. Выявить основные мотивы самостоятельной учебной деятельности абитуриентов и способы их подкрепления или переориентации. Проследить динамику уровня самостоятельности и оценить эффективность использования различных педагогических приёмов в отношении мотивационной направленности каждого абитуриента в отдельности.

Материал и методы. В Витебском государственном медицинском университете было проведено анкетирование, в котором приняли участие 46 слушателей дневной формы обучения. Анкетирование слушателей проводилось с целью выяснения доминирующего вида мотивации к обучению, определения уровня самостоятельности в обучении, ориентации в ценностях познавательной деятельности, повышении удовлетворённости учебным процессом. Качественная и количественная обработка результатов, включающая диагностику исходного уровня мотивации самостоятельной учебной деятельности слушателей, анализ их мотивации в период обучения. Педагогическое наблюдение – с целью накопления фактов и создания представлений о влиянии использования индивидуального подхода в отношении регулирования и корректировки мотивации самостоятельной учебной деятельности каждого абитуриента.

Результаты и их обсуждение. Деятельность любого человека полимотивирована, т.е. побуждается одновременно несколькими мотивами, один из которых является ведущим. Выяснение мотивации учебной деятельности абитуриентов в начале курса обучения является главным вопросом организации учебно-воспитательного процесса на кафедре биологии ФПДП. От этого во многом зависит содержание принимаемых целей, состав применяемых способов и общая эффективность деятельности преподавателей. Представляя собой высшую форму учебной деятельности, самостоятельная работа обуславливается индивидуально-психологическими и личностными особенностями обучающегося как её субъекта.

Для исследования данной проблемы было проведено анкетирование, в котором приняли участие 46 слушателей дневной формы обучения, что позволило определить мотивацию абитуриентов к обучению и выделить преобладающий вид мотивации (внутренние индивидуально-значимые мотивы, внутренние социально-значимые мотивы, внешние положительные мотивы и внешние отрицательные мотивы).

Внутренняя мотивация (интерес к изучаемому предмету, уверенность в своих силах, социальная значимость, морально-духовная удовлетворенность и т.д.) возникает из потребностей самого человека, поэтому на её основе человек трудится с удовольствием, без внешнего давления.

Внешняя мотивация включает в себя как положительную сторону (стремление получать хорошие отметки, одобрение со стороны, соперничество, заработок, престиж и т.д.), так и отрицательную сторону (неинтересные занятия и скучный преподаватель, долг перед родителями или их статусом в обществе, избегание неудачи, давление, критика, осуждение и даже наказание), т.е. стимулы, ради которых человек считает нужным приложить свои усилия.

Анализ анкет слушателей подготовительного отделения показал, что у 68% планирующих поступать в медицинский вуз, преобладает внутренняя мотивация. Из остальных опрошенных 22% респондентов указали на внешнюю положительную мотивацию, а 10% отметили внешнее негативное воздействие, в большинстве случаев, со стороны родителей.

Многолетний опыт работы на подготовительном отделении показывает, что слушатели, целенаправленно готовящиеся к профессии медицинского профиля, самостоятельно сделавшие свой

выбор, как правило, более мотивированы, ответственны, собраны и лучше успевают в учёбе. Работа с такими слушателями направлена лишь на укрепление их мотивации к обучению.

Следует отметить, что у слушателей с преобладающими внутренними и положительными внешними мотивами учебный процесс идёт налажено и чётко, чего не скажешь о слушателях с отрицательными внешними мотивами. Согласно данным проанализированных литературных источников и анкетирования, преобладание внутренней и положительной внешней мотивации являются неоспоримым фактором успешного обучения на подготовительном отделении и высоких результатов на централизованном тестировании. А выявление слушателей с внешней отрицательной мотивацией говорит преподавателю о необходимости активизации и корректировки воспитательной работы с этими абитуриентами.

В организации самостоятельной работы слушателей на подготовительном отделении наиболее благоприятно такое положение дел, когда на начальных этапах осуществления деятельности мотивы дополняются ещё и внешними побуждениями. Затем при знакомстве с новым предметным содержанием, исходя из собственных творческих возможностей, создаются предпосылки для формирования и обогащения новых мотивов: интерес к изучаемому предмету и к преподавателю, уверенность в своих силах, соперничество в группе, стремление получить одобрение от преподавателя и родителей и т.д. По мере их усиления внешние побуждения должны сниматься и замещаться вовлечением слушателей в самостоятельную работу на основе подключения и использования широкого круга различных мотивов и внешних побуждений.

Высокий уровень развития самостоятельной деятельности может быть достигнут только в результате развития навыков саморегуляции у слушателей подготовительного отделения. Для этого преподаватели кафедры биологии ФПДП помогают сформировать у абитуриентов целостную систему представлений о своих возможностях и умениях их реализовать, в том числе и в аспекте целеполагания. Слушателю важно не только понимать предложенные преподавателем цели, но и формировать их самому, удерживать до реализации, не позволяя вытеснить их другими, также представляющими интерес. Обучаемый должен уметь моделировать собственную деятельность. Важным проявлением предметной саморегуляции служит умение оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий, способность их корректировать и изменять так, чтобы результат соответствовал предъявленным требованиям.

Заключение. Таким образом, обобщение полученных результатов исследования позволило преподавателям подготовительного отделения сделать вывод, что сначала нужно привлечь внимание обучаемого, затем нужно убедить его в важности и значимости обучения, после чего необходимо поддержать его уверенность в себе и, в конце концов, добиться удовлетворенности учащегося. Повышение мотивации к обучению, главными компонентами которой являются внимание, значимость, уверенность и удовлетворение существенно повышает мотивацию учащихся – а значит, и эффективность самостоятельной работы. Зная мотивы каждого абитуриента преподаватель способен правильно спроектировать многовекторный учебно-воспитательный процесс в группе, что несомненно обеспечит эффективную подготовку к централизованному тестированию и обеспечит успешную самостоятельную учебную деятельность при дальнейшем обучении в вузе.

Список литературы

1. Заика, Е.В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе / Е.В. Заика // Практическая психология и социальная работа. – 2002.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
3. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П.И. Пидкасистый // – М., 1980.
4. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003.

ТЮТОР В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*С.В. Лауткина
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Тьютор (англ. tutor – наставник, опекун; лат. tueor – наблюдаю, забочусь) – новая специальность в нашем образовании. Вместе с тем дословный перевод не отражает сущности современного понимания термина. Тьютор – «это позиция взрослого, который помогает учащемуся строить индивидуальную образовательную траекторию» (Н. Рыбалкина). В отличие от учителя, знающего конечную точку пути и ведущему по нему, тьютор – это тот, «кто знает, как

искать путь». Понятие тьюторства пришло из Великобритании, где тьюторство – это исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования. Таким образом, тьюторское сопровождение заключается в организации образовательного движения ребёнка, которое строится на постоянном рефлексивном соотнесении его достижений с интересами и устремлениями. В связи с этим цель исследования – проанализировать вопросы тьюторского сопровождения в условиях инклюзивной практики.

Материал и методы. Материалом послужили работы ученых и практиков в области инклюзивного образования, нормативно-правовые документы, программы тьюторского сопровождения учащихся. Использовались теоретические методы (формально-логический анализ, логико-дедуктивный метод, прогнозирование, моделирование) и эмпирические методы (анализ и обобщение фактов в области тьюторского сопровождения; изучение продуктов деятельности учащихся, школьной документации; методы оценивания (рейтинг, психолого-педагогический консилиум), измерения и контроля (шкалирование, срезы, тестирование).

Результаты и их обсуждение. По мнению И.В. Карпенковой «вся деятельность по сопровождению «особого» ребенка не должна нарушать образовательного и коммуникативного пространства той группы детей, в которой находится ребенок с особенностями развития» [1]. В инклюзивных классах тьютор может выступать как:

1) персональный сопровождающий учащегося с ОПФР. Учитель инклюзивного класса не является специалистом в области коррекционной педагогики и психологии, а тьютор, наоборот, имеет соответствующее специальное образование. В таком случае тьютор берет на себя функцию специалиста, который тонко и четко выстраивает образовательный процесс для «особого» ребенка, помогая учителю приспособиться к нуждам учащегося с ОПФР, не снижая при этом качества образования всего класса;

2) помощник учителя. В этом случае учебная нагрузка формируется учителем, а тьютор выступает в качестве его помощника в организационных моментах, собирая у всех учащихся тетради, поддерживая дисциплину класса во время выполнения задания учителя. Учитель же в это время уделяет внимание ребенку с ОПФР. Если учитель стремится занимать максимально лидерскую позицию в учебной деятельности учащегося с ОПФР, а тьютор при этом не имеет специального образования, то в такой паре самое оптимальное – стать для учителя помощником в реализации его идей в обучении ребенка с ОПФР;

3) второй учитель в классе. В классе, где занимается ребенок с ОПФР, работают два учителя, которые попеременно помогают учиться всем детям, но ребенку с ОПФР – в большей степени.

Цель деятельности тьютора заключается в успешном включении ребенка с ОПФР в среду общеобразовательного учреждения. Для реализации этой цели необходимо решение **задач**:

1. Создание комфортных условий для нахождения в школе: конкретная помощь и организация доступа в школу, в класс; организация рабочего места, места отдыха и других мест, где бывает ребенок с ОПФР; особый режим, временная организация образовательной среды в соответствии с реальными возможностями ребенка. Работа с педагогическим коллективом, родителями, учащимися с целью создания единой психологически комфортной образовательной среды.

2. Социализация – включение ребенка с ОПФР в среду сверстников, в жизнь класса, школы, формирования положительных межличностных отношений в коллективе. И.В.Карпенкова [1], описывая роль тьютора в социальной жизни ребенка с ОПФР, предлагает следующие направления его работы (таблицы 1 и 2).

Таблица 1 – Основные направления работы тьютора

Тьютор и подопечный	Тьютор: формирует доверительные и эмоционально насыщенные отношения с подопечным, в начале работы становится «проводником», выразителем желаний и вместе с тем – организующей и гармонизирующей силой; следит за состоянием ребенка – <i>эмоциональным</i> (помогает разрешить конфликты, успокаивает, воодушевляет и т.п.) и <i>физическим</i> (может вывести ребенка из класса в игровую комнату; следит, чтобы ребенок не был голоден, помогает сходить ему в туалет); координирует деятельность учащегося, дозирует учебную нагрузку.
---------------------	---

Тьютор и учитель (учителя) класса	Тьютор: обсуждает с учителем: цели и задачи своей работы; возможные трудности, уходы с урока и возвращение, особенности характера и специфику поведенческих проявлений ребенка; наиболее эффективное взаимодействие в тройке: ребенок – учитель – тьютор.
Тьютор и другие дети	Тьютор: следит за тем, что происходит в детском коллективе – о чем дети говорят, во что играют; объясняет детям, как общаться с их одноклассником; если тема разговора касается особенностей подопечного – отвечает на вопросы.
Тьютор и родители	Тьютор: рассказывает родителям подопечного о том, как прошел день, что удалось, какие были трудности; отвечает на вопросы родителей.

Таблица 2 – Картина взаимоотношений ребенка с ОПФР в школьной системе и роль тьютора в этом процессе

Ребенок с ОПФР и учитель: ребенок слушает учителя и выполняет его инструкции	Для этого тьютор: привлекает внимание ребенка к учителю: «Смотри на (имя учителя), слушай...»; «Смотри на доску»; «Возьми ручку, пиши»; «Открывай учебник»; «Открывай дневник» и т.п.
Ребенок с ОПФР и тьютор: ребенок выполняет рекомендации тьютора	Для этого тьютор: следит за организацией рабочего пространства ученика; соотносит задания учителя с возможностями ученика; если ребенок не успевает полностью выполнить задание – определяет нужный момент, когда следует остановиться и переключиться на новое задание; если общее задание для всех детей сложно для понимания ребенка, то продолжает с подопечным работу по предыдущему заданию.
Ребенок с ОПФР и другие учащиеся: ребенок по своей инициативе общается с ними, отвечает на обращение других учащихся к нему	Для этого тьютор: наблюдает за контекстом общения детей и в соответствующие моменты подключает к общению подопечного. Например, сосед по парте просит у ребенка ластик, а тот не реагирует. Тьютор организует диалог учащихся: «Дай, пожалуйста, ластик» – «На» – «Спасибо... На, возьми обратно».
Ребенок с ОПФР и родители: ребенок перед началом уроков прощается с родителями, после уроков – встречает родителей и прощается с тьютором	Для этого тьютор: помогает подопечному в общении со своими родителями в условиях школы – помогает рассказать, что было в школе, познакомить с их с друзьями и т.п. Ребенок может обмениваться несколькими фразами и с родителями других детей.

3. Помощь в усвоении общеобразовательных программ, преодоление затруднений в обучении, адаптация программ и учебного материала, с опорой на зоны ближайшего развития ребенка, его ресурсы.

4. Организация, при необходимости, сопровождения другими специалистами. Обеспечение преемственности и последовательности разных специалистов в работе с ребенком.

5. Осуществление взаимодействия с родителями, включение родителей в процесс обучения.

6. Оценка результатов деятельности, отслеживание положительной динамики в деятельности ребенка с ОПФР.

Заключение. Таким образом, тьютор может стать связующим звеном, обеспечивающим координацию педагогов, специальных педагогов, психологов, родителей, других необходимых ребенку специалистов и учащихся класса на каждом этапе образовательного процесса.

Список литературы

1. Карпенкова, И.В. Тьютор в инклюзивной школе. Сопровождение ребенка с особенностями развития: метод. пособие / под ред. М.Л. Семенович. – М.: Теревинф, 2010. – 112 с.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

*И.А. Литвенкова, Е.В. Шаматульская
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Научно-исследовательская работа является одним из важнейших видов деятельности студентов университета и учащихся школы. Проведение научной работы в вузе обеспечивает непрерывное совершенствование учебно-воспитательного процесса на основе фундаментальных и прикладных исследований по существующим направлениям подготовки и внедрение в образовательную деятельность современных методик и педагогических технологий.

Существует и применяется два основных вида научно-исследовательской работы студентов: учебная научно-исследовательская, предусмотренная действующими учебными планами (курсовые, дипломные работы, рефераты и др.), и исследовательская работа сверх тех требований, которые предъявляются учебными планами. Второй вид научно-исследовательской работы (НИР) студентов является наиболее эффективным для развития исследовательских и научных способностей у студентов [1].

НИР включает в себя следующие элементы: обучение студентов основам исследовательского труда, привитие им определённых навыков; выполнение научных исследований под руководством преподавателей. В связи с этим успех научно-исследовательской работы студентов зависит во многом от готовности самих преподавателей, выступающих в качестве научных руководителей, к организации научной деятельности студентов.

В настоящее время достаточно широкое распространение получила организация работы со школьниками, желающими заниматься научно-исследовательской деятельностью. Основные задачи проведения НИР в школе – развитие творческих способностей учащихся, умений ведения поисковой работы, формирование умений и навыков работы с научной литературой [2].

Цель данной работы – анализ организации и проведения научно-исследовательской работы в ВУЗе и школе.

Материал и методы. В ходе нашей работы проведен анализ и обобщение работы кафедры экологии и охраны природы ВГУ имени П.М. Машерова по организации НИР студентов и учащихся школ по экологической тематике за 2011–2016 гг. Используются сравнительно-сопоставительный метод, метод обобщения и анализа по проведению исследовательских работ.

Результаты и их обсуждение. При подготовке специалистов по специальности «Биоэкология» сформировались определенные формы научно-исследовательской работы студентов.

1. Научно-исследовательская работа студентов в научных кружках и секциях. Так, на базе кафедры организована работа научного студенческого кружка «Экология».

2. Индивидуальная работа преподавателей со студентами, которые занимаются научными исследованиями: кафедра обеспечивает руководство курсовыми, дипломными и магистерскими работами. Приоритетным направлением является преемственность тематики научных исследований.

3. Участие студентов-исследователей в постоянных научных проблемных группах. На кафедре с 2005г активно работает студенческая группа общественных экологов «Экологический патруль». Одна из задач этой группы – сбор материала для написания научно-исследовательских работ. Студенты активно сотрудничают и проходят стажировку на базе Областного комитета природных ресурсов и охраны окружающей среды.

4. Участие студентов в научно-практических конференциях, научных чтениях, семинарах и др. За последние 5 лет опубликовано 79 материалов конференций; получено 10 Дипломов в том числе и диплом Лауреата по итогам Республиканского студенческого конкурса научных работ. Студенты являются соавторами актов внедрений и патентов по результатам НИР.

Помимо ежегодных научно-практических конференций, биоэкологи принимают участие в работе экологических семинаров, выставок, расширенных заседаниях коллегии Витебского облкомитета. В 2015 г студенты приняли участие в Экопроекте «Зеленый город».

Традиционным стало участие студентов в работе «Зеленой школы» на базе РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева (г. Москва). Ряд студентов прошли там обучение и получили сертификаты. Одним из условий участия и работы в «Зеленой школе» - предоставление результатов научного исследования. Программа «Зеленой школы» включает: семинары и лекции, лабораторный и полевой практикум, выступление студентов по научным направлениям. По итогам стажировки студенты готовят выступления для младших курсов.

5. Проведение научных поисков в процессе выполнения различных видов практики в учебно-воспитательных заведениях и на производстве. Учебная экологическая практика включает изучение методик и закрепление теоретических знаний, написание УИРСов по биоэкологическому направлению; производственная практика - по вопросам прикладной экологии. А заключительным этапом является преддипломная практика студентов.

Кафедра экологии и охраны природы постоянно курирует научно-исследовательскую работу учащихся в рамках филиала кафедры, работы координационного бюро по реализации программы «Организация НИР учащихся Витебской области», индивидуальной работы с учащимися школ города Витебска. Кафедра является разработчиком и организатором областной инновационной площадки «Организация научно-исследовательской деятельности учащихся в об-

ласти экологии», реализованной в 2011–гг. на базе нескольких школ г. Витебска. Одна из задач данного проекта – помощь в решении проблем, с которыми сталкиваются педагоги при организации НИР в школе: ограниченность лабораторного оборудования; вопросы при выборе тематики и методов научного исследования и их актуальности; проблемы в структурировании и оформлении работ; трудоемкость и практическое использование полученных результатов. В ходе нашего сотрудничества организована совместная НИР «Учащийся – студент».

Заключение. Таким образом, эффективность подготовки будущих специалистов зависит от степени вовлеченности в научно-исследовательскую работу, обеспечения научно-исследовательской базы, знаний методики научной работы. Следует подчеркнуть необходимость преемственности при организации научно-исследовательской работы в школе и вузе.

Список литературы

1. Стальная, М.И. Организация научно-исследовательской работы студентов в ВУЗе / М.И. Стальная // МНЖ Символ науки. – № 5. – 2015. – С. 228–229.
2. Литвенкова, И.А. Взаимодействие учреждений образования (ВУЗ, школа) и производства при организации работы в области экологического образования и воспитания / И.А. Литвенкова, М.М. Данюк // Материалы междунар. науч.-практ. конф. «Экологическая культура и охрана окружающей среды: II Дорофеевские чтения», 29-30 ноября, Витебск 2016. Вит. гос. ун-т; редкол.: И.М. Прищепа (отв. ред.) – Витебск: ВГУ имени П.М.Машерова, 2016. – С. 161–163.

МОДЕЛЬ БИБЛИОТЕЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

О.А. Любченко

Витебск, ВГУ имени П.М.Машерова

Для обеспечения эффективности образовательного процесса в единую информационно-образовательную среду (ИОС) университета включены библиотеки, «на базе которых возможна в значительной степени реализация методик интенсивного развития творческого мышления, образовательной мотивации, рефлексивности и социального интеллекта студентов» [2, с. 127]. Построение библиотечной образовательной среды (БОС) начинается с проектирования, которое предполагает семиотическое изготовление желаемого продукта, способного удовлетворить реальную потребность субъекта. Логика проектирования, которое является результатом разделения труда между конструированием и непосредственным изготовлением продукта, разворачивается в ходе совмещения противоположностей наличной и желательной ситуации в мыслительном эксперименте [3].

Цель – спроектировать библиотечную образовательную среду, результатом чего должна стать модель системы с новыми качественными параметрами.

Материал и методы. При построении модели нами были учтены следующие положения: структурно-логическая схема образовательной среды К.Г. Кречетникова [1], характеристика библиотеки с точки зрения средового подхода М.Я. Дворкиной, модель информационной библиотечной среды образовательного пространства региона. Е.В. Зеленцовой. Использован модельно-статистический метод, позволяющий конструировать модель определенных сторон информационной деятельности пользователя и библиотекаря с учетом вероятностного характера поведения каждого из них с целью выявления определенных закономерностей.

Результаты и их обсуждение. Под библиотечной образовательной средой будем понимать системный информационно-педагогический конструкт, направленный на осуществление библиотекой образовательной деятельности по средствам формирования информационно-образовательных ресурсов, ориентированных на удовлетворение информационных потребностей пользователей, а также использования аппаратные и программные средства хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающих оперативный доступ к ней и телекоммуникационное взаимодействие в интересах достижения образовательных целей. БОС как педагогическая система должна строиться с учетом образовательных целей и программ учреждения образования, в структуре которого она находится. Важное значение приобретает и содержательный аспект, и реализация образовательных потребностей личности. При проектировании среды мы ориентируемся на такие ее компоненты, которые обеспечивают формирование новых свойств и отношений в системе. Главный сущностный признак новой БОС – это кардинальным образом обновленный базис ее содержательного наполнения. Важным критерием выступает организация доступа участников образовательного процесса к локальным и глобальным информационным сетям. Организационно-технологической основой служат информационно-телекоммуникационные технологии. В свою

очередь поиск информации сменяется эффективной обработкой и использованием информации в учебной, а позже и в профессиональной деятельности.

Главной целью среды является формирование у студентов знаний, умений и навыков информационного самообеспечения. Целевая направленность, в свою очередь, обуславливает перечень задач:

- поддержка права субъектов образовательного пространства на доступ к информации научного и учебного характера посредством информационно-библиотечных продуктов и услуг;
- создание благоприятных условий для удовлетворения информационных потребностей пользователей, устраняющих элементы информационной дискриминации;
- обеспечение активного творческого участия библиотечного персонала и профессорско-преподавательского состава, руководящих органов университета в поддержании высокого качества информационно-библиотечного обслуживания и управление им.

Система целей и задач позволяет определить функции, реализуемые в условиях созданной среды: образовательную, герменевтическую, коммуникативную, культурную и информационно-компетентностную. Также в модели нашли отражение факторы, определяющие педагогические условия функционирования БОС, к которым отнесем: ее содержательное наполнение; программно-техническое обеспечение; информационную компетентность библиотечного персонала; мотивационную составляющую информационной деятельности студента.

В качестве основных структурно-функциональных компонентов библиотечной образовательной среды выделяем:

- информационно-образовательные ресурсы: интеллектуальные, программно-методические ресурсы, содержащие знания и технологии работы с ними, зафиксированные на соответствующих носителях информации;
- организационные структуры, обеспечивающие функционирование и развитие библиотечной образовательной среды: структурные подразделения университета, администрация, библиотечный персонал, пользователи и др. При этом пользователи и библиотечный персонал являются системообразующими компонентами такой среды;
- коммуникационные средства, обеспечивающие взаимодействие между субъектами и библиотечной образовательной средой и открывающие доступ к ресурсам на основе соответствующих коммуникационных технологий.

Также в модели нашли отражение принципы, с учетом которых должна строиться БОС:

- многокомпонентность: учебная, учебно-методическая, справочная информация, программное обеспечение, информационно-поисковые и справочные системы, технические средства и др.;
- адаптивность или гибкость: среда должна обладать возможностями перестраивания компонентов под изменяющиеся потребности высшего уровня (университет) и пользователей;
- целостность и системность: единство компонентов среды, что обеспечивает логику ее освоения пользователями;
- открытость: взаимодействие БОС с ИОС, а также аналогичными библиотечными средами, что дает возможность выбора приоритетных путей формирования и развития;
- многовариантность: каждый пользователь должен иметь возможность выстроить собственную траекторию информационно-поисковой и в последствие учебной и познавательной деятельности;
- интерактивность: максимально удобный интерфейс компонентов среды.

Заключение. Таким образом, предлагаемая модель является основой для реализации отношений «взаимопроникновения» или «встроенности» БОС в единую информационно-образовательную среду университета. В отличие от известных подходов, основой разработанной модели библиотечной образовательной среды, является пользователь, который ее осваивает, являясь тем информационно-образовательным продуктом, который востребован обществом, и библиотекарь, который данную среду формирует. Результатом создания и функционирования такой среды должен стать студент с высоким уровнем информационного самообеспечения и информационной компетентности.

Список литературы

1. Кречетников, К.Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе: монография / К.Г. Кречетников. – М.: Госкоорцентр, 2002. – 296 с.
2. Романова, А.М. Современная информационно-образовательная среда и ее роль в организации педагогического процесса вуза / А.М. Романова // Информатика и образование. – 2009. – № 8. – С. 126–127.
3. Шандрик, И.Г. Проектирование и инновационные процессы в образовании / И.Г. Шандрик // Образование и наука. – 2000. – № 3.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У СЛУШАТЕЛЕЙ ФАКУЛЬТЕТА ПРО- ФОРИЕНТАЦИИ И ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

*Л.П. Мартыненко
Витебск, ВГМУ*

Актуальность исследования проблемы формирования универсальных учебных действий слушателей подготовительного отделения обусловлена изменением образовательной парадигмы в соответствии с логикой компетентностного подхода: от цели усвоения учащимися конкретных предметных знаний, умений и навыков в рамках отдельных учебных дисциплин к цели развития личностных, социальных, познавательных и коммуникативных способностей, обеспечивающих у абитуриентов такую ключевую компетенцию, как умение учиться и благоприятствующих их саморазвитию и самосовершенствованию.

Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию у обучающихся системы универсальных учебных действий. Между тем исследования многих авторов, в том числе и преподавателей подготовительного отделения, показывают, что современная система школьного образования с традиционной организацией учебного процесса и соответствующим методическим обеспечением не готова справиться с объективными факторами, определяющими формирование общепознавательных действий учащихся, и грамотно, на научной основе, обеспечить формирование надпредметных действий школьников. У значительной части выпускников школ отсутствуют навыки самостоятельной работы, не сформированы цели учения, не сложились индивидуальные стили учебной деятельности. В связи с этим актуальной является проблема формирования недостающих навыков у учащихся, готовящихся стать студентами, с целью их успешной адаптации при обучении в вузе, поиск новых средств, способствующих повышению качества обучения через формирование универсальных учебных действий на основе системно-деятельностного подхода в преподавании биологии, разработка педагогической технологии, позволяющей учитывать цели развития каждого слушателя на любом уровне обученности.

Цель – определить и обосновать эффективность использования практико-ориентированных заданий в системе довузовского образования, установить их влияние на формирование универсальных учебных действий слушателей и качество образовательного процесса.

Материал и методы. Изучение опыта непрерывного образования по вопросам интенсификации процесса обучения и выявление состояния разработанности проблемы формирования универсальных учебных действий в педагогической науке и практике современного образования; диагностика уровня сформированности универсальных учебных действий у слушателей факультета профориентации и довузовской подготовки и мотивов обучения; педагогическое наблюдение с целью накопления фактов и образования представлений о влиянии использования практико-ориентированных заданий на развитие универсальных учебных действий.

Результаты и их обсуждение. Результаты исследований и наблюдений показали, что для прочного усвоения большого объема биологических знаний за короткий срок обучения на подготовительном отделении требуется сформировать позитивное отношение, интерес слушателей к изучаемому материалу. Интересный, знакомый и личностно-значимый материал обычно воспринимается ими как менее трудный. Повысить интерес к биологии можно усилением прикладного характера содержательной и процессуальной сторон её обучения, так называемой «связи биологии с жизнью».

Смещение акцента в работе преподавателя подготовительного отделения с традиционного «наполнения» слушателя знаниями на развитие умения размышлять, анализировать и прогнозировать, можно осуществить в рамках вариативной составляющей образовательного процесса, в частности, использования комплекса практико-ориентированных заданий по биологии, которые включают информацию «из жизни» и направлены на выявление знаний обучающихся об окружающем мире, на установление новых логических связей, на развитие ключевых компетенностей и выявление биологической сущности объектов природы, производства и быта, с которыми человек взаимодействует в процессе практической деятельности.

Структура любого практико-ориентированного задания, включающая знания – понимание – применение – анализ – синтез – оценку и многократно применённая на практических за-

нениях, способствует не только формированию универсальных учебных действий, но и вооружает слушателей алгоритмом решения проблемных задач в реальной жизни.

Для того, чтобы задания были приняты слушателями и обеспечили их включение в деятельность, они должны опираться на реально имеющийся у них жизненный опыт, представления, знания (в том числе и житейские), отличаться принципиальной неопределенностью и открытостью, предполагая множество вариантов ответов и решений, быть нестандартными и оригинальными по содержанию. Все эти особенности обеспечивают мощный эффект новизны, вызывают интерес.

Задания практико-ориентированной направленности используются на подготовительном отделении при изучении новых тем через укрупнённые дидактические модули или концентрирующее объяснение нового материала с последующим расширением границ содержания за счёт дополнительных сведений, полученных самостоятельно из школьных учебников или других источников. Задания, предпосланные этапу изучения теоретического материала, актуализируют для обучающихся теорию, делают её лично значимой, а не отвлечённой.

При таком построении практического занятия, теоретический материал осознаётся слушателем сразу же в тесной взаимосвязи с практической деятельностью, возможностями его применения. Преподаватель и слушатель выступают в качестве партнёров, решая значимые проблемы. Слушатель перестаёт быть пассивным приемником, а становится активным субъектом образовательной деятельности, его захватывает сам процесс поиска путей решения заданий, он получает возможность развивать логическое и ассоциативное мышление. Необходимыми становятся не сами знания, а знания о том, где и как их применить. И преподаватель перестаёт быть транслятором информации. Его функциями становятся постановка задач, организация деятельности обучающихся, управление этой деятельностью и контроль полученных результатов. Активное включение абитуриентов в процесс создания ситуационных задач позволяет научить их расширять и модифицировать задания, преобразовывать, комбинировать и структурировать варианты по аналогии, видеть потенциал возможностей использования теоретического материала в практической деятельности человека, научиться действовать в нестандартных жизненных ситуациях. Подобный приём позволяет слушателям не только определить «зону» своего ближайшего развития в рамках занятия, самостоятельно сформулировать цели и задачи, провести саморефлексию, но и определить «зону перспективного развития», так как материал занятия через решение и осознание практической ситуационной задачи проектируется на дальнейшую жизнь слушателя, бытовую и профессиональную.

Практико-ориентированные задания, многократно применяемые на практических занятиях, способствуют интеграции знаний, побуждают абитуриентов использовать дополнительную литературу, повышают интерес к учёбе в целом, положительно влияют на прочность знаний и качество обученности, что позволяет создавать не только положительную мотивацию к изучению предмета, но и через развитие интереса к биологии, осуществлять профориентацию.

Закключение. Обобщение полученных результатов исследования показало, что систематическое использование практико-ориентированных заданий в образовательном процессе на подготовительном отделении позволяет развить мотивацию учащихся к познанию окружающего мира, освоению социокультурной среды; актуализировать предметные знания с целью решения лично значимых проблем на деятельностной основе; выработать партнёрские отношения между слушателем и педагогом и как следствие, способствовать формированию регулятивных, познавательных и коммуникативных учебных действий.

Таким образом, практико-ориентированность обучения биологии позволяет слушателям подготовительного отделения приобрести систему теоретических знаний, универсальных учебных умений и навыков, профессиональную мобильность и компетентность, что соответствует образовательному стандарту и делает абитуриентов конкурентоспособными.

Список литературы

1. Ермоленков, В.В. О принципах связи с жизнью, системности и развитии в преподавании биологии / В.В. Ермоленков // Биология: проблемы выкладки, 2003. – № 1. – С. 3.
2. Никитина, И.В. Инновационные педагогические технологии / И.В. Никитина. – Волгоград, 2006. – С. 30–38.
3. Лебедева, В.П. Практико-ориентированный подход к развивающему образованию / В.П. Лебедева. – М.: Педагогика, 1996. – № 5. – С. 24–26.

СВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЗАВИСТИ В СЛУЖЕБНЫХ ОТНОШЕНИЯХ И ДЕПРЕССИИ СОТРУДНИКОВ

Е.Б. Микелевич
Пинск, ПолесГУ

Реалии современности и запросы практики определяют актуальные направления психологических исследований. Так, признание зависти в качестве мощного регулятора отношений, а также ее всеобщий и универсальный характер вызвали активизацию исследований психологических аспектов зависти. При этом важно, что зависть определяет содержание и динамику не только межличностных отношений, но и служебных.

Зависть является сложным и неоднородным понятием. Это подтверждает множество его интерпретаций и определений. В нашем исследовании применима дефиниция, представленная Т.В. Бесковой, которая под завистью понимает отношение к достижениям (успеху) Другого, включающее в себя отношения к объекту, предмету превосходства и самому себе и сопровождающееся комплексом преимущественно негативных эмоций, осознанием своего более низкого положения и желанием прямо или косвенно нивелировать превосходство и восстановить субъективное равенство [1]. Установлено, что индивидуально-психологическими свойствами субъекта зависти является эмоциональная неустойчивость, импульсивность, раздражительность, невротичность, неуравновешенность, депрессивность [2].

Цель данного исследования – выявление взаимосвязи показателей зависти в служебных отношениях и депрессии сотрудников.

Материал и методы. Для исследования взаимосвязи показателей зависти в служебных отношениях и депрессии сотрудников использовались следующие методики:

1. Методика «Совладание с завистью в служебных отношениях» (Coping with Occupational and Professional Envy – COPE), разработанная А. L. Boone [3] и адаптированная И.А. Фурмановым и Е.Б. Микелевич [4]. Данная методика позволяет измерить значимость (релевантность) зависти в служебных отношениях, характерные стратегии совладания с завистью в служебных отношениях.

2. Психодиагностический тест Л.Т. Ямпольского, предназначенный для изучения структуры личности [5]. Шкала «депрессия» предназначена для измерения глубины субъективных переживаний, возникающих при снижении доминирующего фона настроения. Содержательные утверждения, собранные в шкале «депрессия», отражают самооценку доминирующего настроения, идеи самообвинения, субъективных трудностей в деятельности, низкой фрустрационной толерантности [5]. В исследовании приняли участие 271 человек, которые являются представителями разных социально-демографических групп. Из них 113 мужчин, 158 женщин в возрасте от 18 до 70 лет. Для обработки данных использовалась программа SPSS.

Результаты и их обсуждение. Корреляционный анализ позволил выявить, что депрессия связана с оценкой ситуации провокации зависти ($r=0,19$; $p\leq 0,01$), интенсивностью зависти, ($r=0,24$; $p\leq 0,01$), конструктивной непричастностью ($r=0,12$; $p\leq 0,05$), деструктивной причастностью ($r=0,21$; $p\leq 0,01$), деструктивной непричастностью ($r=0,15$; $p\leq 0,05$) (рисунок 1).

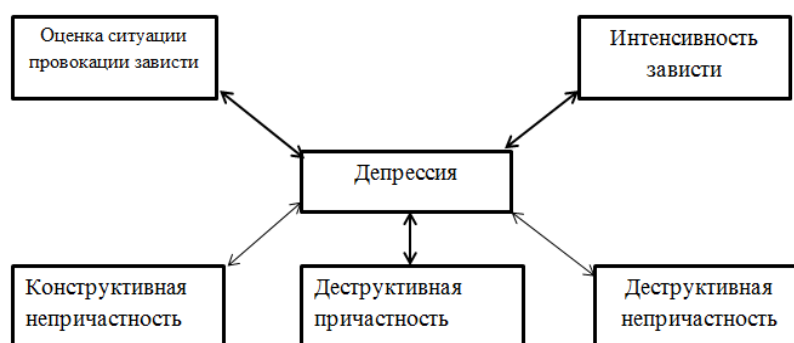


Рисунок 1 – Взаимосвязь показателей зависти в служебных отношениях и депрессии

Сотрудники, характеризующиеся депрессией, ситуацию, вызывающую зависть, оценивают как значимую, интенсивную, прибегают к конструктивной непричастности, деструктивной причастности, деструктивной непричастности. Результаты нашего исследования о связи депрессии и зависти в служебных отношениях частично подтверждаются исследованиями Т.В. Бесковой о связи диспозиционной завистливости и депрессивности [2].

Выявлены гендерные особенности взаимосвязи показателей зависти и депрессии. Для мужчин характерна корреляционная связь депрессии с деструктивной причастностью ($r=0,26$; $p\leq 0,01$) (рисунок 2).

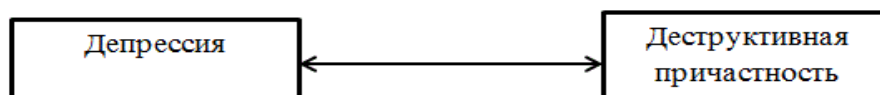


Рисунок 2 – Взаимосвязь показателей зависти в служебных отношениях и депрессии (мужчины)

Для женщин характерна связь депрессии с оценкой ситуации провокации зависти ($r=0,27$; $p\leq 0,01$), интенсивностью зависти ($r=0,31$; $p\leq 0,01$), деструктивной причастностью ($r=0,18$; $p\leq 0,05$), деструктивной непричастностью ($r=0,17$; $p\leq 0,05$) (рисунок 3).

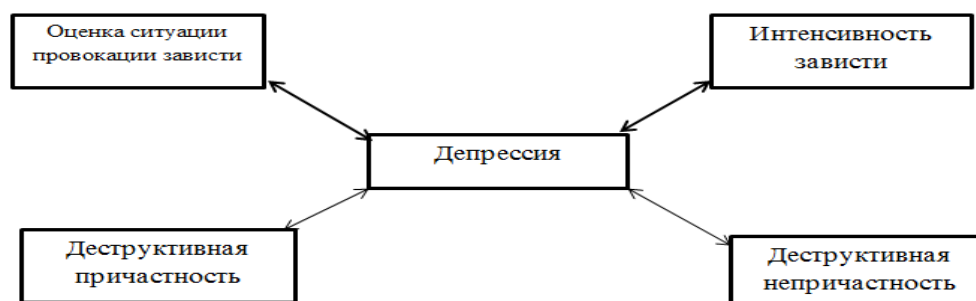


Рисунок 3 – Взаимосвязь показателей зависти в служебных отношениях и депрессии (женщины)

Заключение. Таким образом, выявлена связь депрессии и основных показателей зависти в служебных отношениях. Не установлены связи депрессии с показателями конструктивной причастности (данная стратегия предполагает тип совладания, выраженный в стремлении сотрудников активно самоутвердиться в ситуации зависти). Обнаружены гендерные различия в связи исследуемых феноменов: у мужчин депрессия связана только с поведенческим компонентом зависти, у женщин – с эмоциональным, когнитивным и поведенческим.

Список литературы

1. Бескова, Т.В. Психологические механизмы формирования зависти и ее детерминанты / Т.В. Бескова // Вестник Моск. гос. областного ун-та (Электронный журнал). – 2013. – № 1. – Режим доступа: <http://www.evestnik-mgou.ru/Articles/Doc/289>. – Дата доступа: 16.12.2014.
2. Бескова, Т.В. Психологическое здоровье субъекта зависти / Т.В. Бескова // Здоровая личность: материалы международной научно-практической конференции 21-22 июня 2012 года. – СПб.: СПбГИПСП. 2012. – С. 23–26.
3. Boone, A. L. The Green-Eyed Monster at Work: An Investigation of How Envy Relates to Behavior In the Workplace / Angela Luzio Boone. – A dissertation submitted for requirements for the degree of Doctor of Philosophy. – Virginia, George Mason University, 2005. – 111 p.
4. Фурманов, И.А. Адаптация методики «Совладание с завистью в служебных отношениях» / И.А. Фурманов, Е. Б. Микелевич // Философия и социальные науки. – 2016. – № 2 – С. 82–87.
5. Фурманов, И.А. Психодиагностика и психокоррекция личности: учеб-метод. пособие. / И.А. Фурманов, Л.А. Пергаменщик. – Минск: Народная асвета, 1994. – 64 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ В ФИЛОСОФИИ «ВСЕЕДИНСТВА» В.С. СОЛОВЬЕВА

*А.И. Мурашкин
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Логика развития психологической мысли в контексте современных проблем эпистемологического и религиозно-мистического характера приобретает актуальное значение. Целью исследования является рассмотрение глубинных основ русского религиозного идеализма. Эта философия внесла неоценимый вклад в культуру, особенно в плане понимания проблемы воли

как одной из центральных для психологии того времени. Ее эзотерические черты и особенности требуют своего дальнейшего теоретического анализа, осмысления и обобщения.

Материал и методы. Материалом исследования служат воззрения на сознание, волю, религиозную и духовную деятельность видного представителя религиозного идеализма В.С. Соловьева [1]. При изучении его взглядов использовались формально-логические (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование и др.) и общепсихологические методы (единство исторического и логического, восхождение от абстрактного к конкретному, биографическая аналитика, метод категориального анализа и др.).

Результаты и их обсуждение. Результатом исследования стало инновационное построение лекционного материала по курсу «История психологии». Апробация прошла в студенческой аудитории факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова (специальность «Психология»). Результаты неоднократно обсуждались на международных, республиканских и региональных конференциях.

В 19 столетии теории социального преобразования общества занимали центральное место. В противовес им. В.С. Соловьевым была выдвинута волевая психологическая концепция религиозно-мистического действия. В качестве идеала общественного устройства, преодоления индивидуализма и гармоничного развития индивида он провозгласил состояние «Богочеловечества», которое не приходит само собой, а достижимо только в процессе напряженной духовной работы.

Основной идеей нового мировоззрения стала идея Софии («Души мира»). Проблема человека, считал В.С. Соловьев, может быть решена с помощью некоего мистического космического существа, объединяющего Бога с земным миром. София представляет собой вечную женственность в Боге и, одновременно, замысел Бога о мире. Этот образ встречается в Библии, но эзотерику Соловьеву он был открыт в некоем мистическом видении. Реализация Софии, ведущая к изменению психологического облика свободного человека, возможна, по Соловьеву, тремя способами: в теософии формируется представление о ней, в теургии она обретается, а в теократии она воплощается.

Теософия – дословно «Божественная мудрость». Она представляет собой синтез научных открытий и откровений христианской религии в рамках цельного знания. Это знание включает в себя эмпиризм (опытные науки), рационализм (философия) и мистицизм (теология). Только обладая «цельным знанием» можно постичь Бога как Истину, Благо и Красоту в рамках «положительного всеединства». Вера здесь не противоречит разуму, а дополняет его.

Теургия – дословно «Боготворчество». Речь идет о мистическом восхождении к «Первоначальному» (Богу). Сам акт творения, преображающий хаос, разрозненный мир в космос, есть длительный процесс мистического соединения лучезарного небесного существа Софии с земной реальностью, материей мира. Можно утверждать, что теургия – это очистительная практика, без которой невозможно обретение истины. В ее основе лежит культивирование христианской любви как отречение от самоутверждения ради единства с другими. Стремясь к универсальному синтезу науки, философии, психологии, религии, В.С. Соловьев создает возможность «цельного знания». Вместе с «цельным творчеством» это и образует «цельную жизнь» индивида. Одним из средств к ее достижению является магия любви, эстетическое творчество как высшая форма психического общения с высшим миром путем внутренней творческой деятельности.

Теократия – дословно «власть Бога»; это то, что люди религиозные называют совершенным строем. Идеалом Соловьева является свободная теократия — высшая цель развития христианского государства и нормального общества, где свершилось единство духовной и светской власти, личности и государства. В основе подобного государства должны лежать духовные принципы, и оно должно иметь не национальный, а вселенский характер. По мысли Соловьева, очищение и возрождение мира должно быть проявлением свободы воли Запада и Востока. С позиций экуменизма мыслитель видит задачу христианства в примирении Запада и Востока. По его мнению, Россия достаточно показала католицизму свои силы в борьбе с ними, – теперь ей предстоит показать им свою духовную силу в примирении.

Начиная с 90-х годов, категория свободной теократии все реже используется В.С. Соловьевым и заменяется понятием христианского государства. Высшими религиозными интересами такого государства являются: распространение христианства в мире, мирное сближение народов, а также устройство в каждом народе общественных отношений и психологического климата в соответствии с христианским идеалом. От церкви государство получает высшую

цель и положительный смысл своей деятельности. В.С. Соловьев подчеркивает, что церковь по своей природе учреждение наднациональное и должна вообще иметь власть независимую и стоящую выше власти государства. Церковь не вмешивается в государственные и экономические дела, но дает государству и земству – гражданскому сообществу высшую цель и безусловную норму их деятельности. При этом в отношениях христианского государства и церкви действует принцип различения двух сфер жизни: религиозной и политической. Совместные усилия церкви и государства приводят к тому, что государство, следуя христианским началам жалости и сострадания, создает материальные предпосылки для общественного развития, церковь же заботится о внутреннем духовном и нравственном исправлении психологии человека. Государство, возвышая религию над собой, тем самым освобождает общество от государственного всевластия, и образует свободное самодеятельное общество. Союз двух властей, по мнению мыслителя, чреват и возможными расхождениями. Поэтому требуется третья сила, способная осуществить внутренний, нравственно-психологический надзор за царем и первосвященником, так как внешние ограничения несовместимы с достоинством первосвященнического авторитета и царской власти. Такой силой является пророк как «вершина стыда и совести народа». Мистический «истинный пророк» есть общественный деятель, безусловно, независимый, ничего внешнего не боящийся и ничему внешнему не подчиняющийся. Он носитель безусловной свободы, совести и власти, которая не может принадлежать толпе и демократии. Он, с одной стороны, первая власть, а, с другой, – лишь третья, обусловленная другими властями. С точки зрения Соловьева отличие трех «служений» состоит в том, что священническое главным образом крепко благочестивой преданностью истинным преданиям прошлого, царское – верным пониманием истинных нужд настоящего, а пророческое – верой в истинный образ будущего.

Заключение. В.С. Соловьев одним из первых осознал новые приоритеты и в философии, и в психологии и разработал новый подход к исследованию человека, его души и его предназначения на Земле. В представлении мыслителя, трансцендентный мир (всеединое целое, или Бог) имеет непосредственное отношение к психологизму человека, который занимает срединное (как и у Платона) положение между безусловным началом, или всеединым целым, и преходящим миром явлений, не заключающим в себе истины. Овладев «цельным знанием», человек сильной воли может достичь совершенства и состояния «Богочеловечества». Из этого понимания места и роли человека в теории Соловьева вытекает и психологическая концепция Франка, и Лосского, и других мыслителей начала 20 столетия, которые дополняют и развивают его главные мысли.

Список литературы

1. Антология мировой философии: в 4 т. / под ред. В.В. Богатова, Ш.Ф. Мамедова. – М.: Мысль, 1972. – Т.4. – С. 465–475.

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ: АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ

*А.П. Орлова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Глобализация, интервенция западной субкультуры, миграционные процессы, высветившие проблемы формирования этнической толерантности и этнической идентичности, реально повлияли на приоритетность этнопедагогизации образования в целях сохранения национальной безопасности общества. Это выдвигает в разряд приоритетных задач формирование личности на этнопедагогических основах. Ученые разных областей знаний издавна пытаются найти панацею в решении данной проблемы. Между тем на протяжении веков народ успешно достигал цели формирования личности на этнокультурной основе при помощи народной педагогики. В настоящее время все больше ученых признают богатейшие потенциальные возможности народной педагогики в формировании личности, о чем свидетельствуют многочисленные исследования.

Цель статьи – показать актуализацию исследования этнопедагогических основ формирования личности.

Материал и методы. Материалом послужили труды ученых, в которых рассматриваются проблемы формирования личности средствами народной педагогики. Используются методы этнопедагогического исследования.

Результаты и их обсуждение. Основоположник этнопедагогике как науки Г.Н. Волков ввел в научный оборот термин «этнопедагогизация» как «целостный процесс системного исследования, изучения, освоения и применения богатейшего этнопедагогического наследия народов и стран». Этнопедагогизация обозначает процесс реализации методов, форм, опыта, идей и традиций народной педагогики в формировании этнокультурной личности. Этнопедагогизация как целостная система формирования этнокультурной личности – это организация определенной целесообразной деятельности, направленная на формирование у этнокультурной личности начал национального самосознания, уважительного и доброжелательного отношения к представителям других этносов, на развитие этнокультурной личности в трехмерном культурном пространстве, т.е. этническом, общегосударственном, мировом.

Основой этнопедагогизации является язык и этнокультура, включая этнопедагогику. Особое место в иерархической структуре этнопедагогизации целостного процесса формирования этнокультурной личности занимают взаимосвязанные и взаимодополняющие факторы, методы и средства. В структурной модели этнокультуры ученые выделяют ряд элементов, среди которых выделяются народная педагогика, этническая психология, этноэтикет, язык, словесный фольклор, игровой фольклор, драматический фольклор.

Этнопедагогические основы формирования личности закладываются посредством реализации целостной системы средств и методов народной педагогики, воплощенных в народном творчестве. Ценность сохранения народного творчества и фольклора как базовых констант, формирования этнокультурной личности подтверждается особым вниманием мировой общественности к народному творчеству и фольклору. В частности, ученые отмечают, что фольклор – один из ценностных конструктов, несущих в себе важнейшие этнические ментальные характеристики и общечеловеческие начала. Посредством фольклора возможно оказывать воспитательное воздействие на личность человека на всех этапах социализации, что позволяет рассматривать его в качестве важнейшего средства сохранения государственной безопасности общества. Важность и приоритетность фольклора в мировом сообществе подтверждает отношение к нему крупнейших международных организаций. В частности, ЮНЕСКО занимается проблемами охраны фольклора, начиная с 1973 года. Соответственно, на государственном уровне решается вопрос о возрождении и сохранении фольклора, поскольку он обеспечивает сохранение этнической идентичности личности в поликультурном социуме. Появляются фундаментальные исследования, где на научно обоснованных основах предлагается ввести систему идентификации и документации проявлений фольклора, позволяющую оберегать аутентичность и подлинность проявлений фольклора, а также научные труды, целью которых является обеспечение сохранности народного творчества, охраны традиционных знаний и генетических ресурсов (Н.Г. Пономарева, 2004; А.С. Цыбанова, 2009; М.Х. Шебзухова, 2002).

Начиная с 80-х годов XX века проблема формирования личности в этнопедагогических исследованиях реализуется путем проведения специальных исследований идей и опыта воспитания в народной педагогике разных народов: адыгов (Б.Д. Увижева, 2007); балкарского народа (З.Ж. Кучукова, 2009); башкир (Ю.З. Кутлугильдина, 1984); белорусов (А.П. Орлова, 1998; Е.Л. Михайлова, 2009; И.С. Сычева, 2011; С.Г. Туболец, 2015); калмыков (С.А. Даваев (2000; В.А. Довданов, 2007); марийцев (И.Ш. Александрова, 2003); осетин (И.И. Бирагова, 2001); русских (И.В. Абрашина, 2005; Л.Г. Андреева, 2002; Т.Ю. Артюгина, 2004; Е.В. Белоусова, 1998; Т.И. Березина, 1998; Л.О. Володина, 2006; Е.В. Михайлина, 2014; Е.А. Рубец, 2012; Фетисова, 2004); таджиков (А. Умаров, 1998); ханты и манси (А.Б. Григорян, 1998); чеченцев (Р.М. Эхаева, 2009); народов Дагестана (Р.И. Омарова, 1998); народов Северного Кавказа (М.Ж. Зангиева, 2010). В местах компактного проживания разных народов, акцент делается на комплексное исследование народных педагогических традиций народов с целью использования положительного опыта в решении современных педагогических задач в области воспитания. Исследуется преемственность народной и научной педагогики в формировании положительных личностных качеств детей в семье (Бибихафиза Маджиддова, 2004); младших школьников (Е.В. Белоусова, 1998; Е.В. Номоева, 2003; И.В. Абрашина, 2005); подростков (Т.В. Емельянова, 1986; О.П. Фетисова, 2004; А.Б. Григорян, 1998; З.Ж. Кучукова, 2009); старшеклассников (Р.И. Омарова, 1998); во внеучебной деятельности (А. Умаров, 1998; Н.Т. Абидова, 2010).

Место народной педагогики и фольклора в контексте формирования этнической идентичности личности рассматриваются в научных трудах в области философских наук (В.А. Вакаев, 2002). В частности, раскрытию потенциала народной педагогики, с точки зрения форми-

рования представлений об этнической идентичности личности, способствуют отдельные диссертационные исследования, касающиеся разных сторон русской народной педагогики: трудовое воспитание (Т.И. Березина, 1991, (ист. науки); Л.Г. Андреева, 2001 (пед. науки)); духовное воспитание (С.И. Тарасова, 2003; Е.А. Рубец, 2012); воспитание толерантности (С.А. Герасимов, 2004).

В контексте интересующей нас проблемы следует обратить внимание на этнопедагогические исследования, где народная педагогика выступает в качестве столпа формирования этнической толерантности (С.А. Герасимов, 2004; В.В. Гладких, 2011; Ш.С. Демисенов, 2009; Ю.В. Ламакина, 2012; А.А. Мирзаянов, 2006).

Определенную научную значимость для исследования заявленной нами проблемы имеют исследования, касающиеся идеала в народной педагогике. Здесь следует отметить исследования в области русской (Л.С. Алексеева, 2002; Л.Г. Андреева, 2002; Л.О. Володина, 2006; Е.А. Рубец, 2012) и белорусской (Е.Э. Кривоносовой (1998), А.П. Орловой (1998), В.В. Козлова (1989, филол.), Е.Л. Михайловой (2009); И.С. Сычёвой (2011) народной педагогики.

Заключение. Целенаправленный этнопедагогический анализ исследований, посвященных народной педагогике, свидетельствует о том, что современные ученые большое внимание уделяют этнопедагогическим основам формирования личности. Это подтверждает значимость и актуальность обращения внимания на народную педагогику и определяет отправную точку в стимулировании проведения дальнейших этнопедагогических исследований в данном направлении с учетом региональных особенностей поликультурного социума.

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СЛУШАТЕЛЕЙ ФАКУЛЬТЕТА ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЧЕРЕЗ ПРИМЕНЕНИЕ ПРИЕМОВ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

*Е.В. Пахомова
Витебск, ВГМУ*

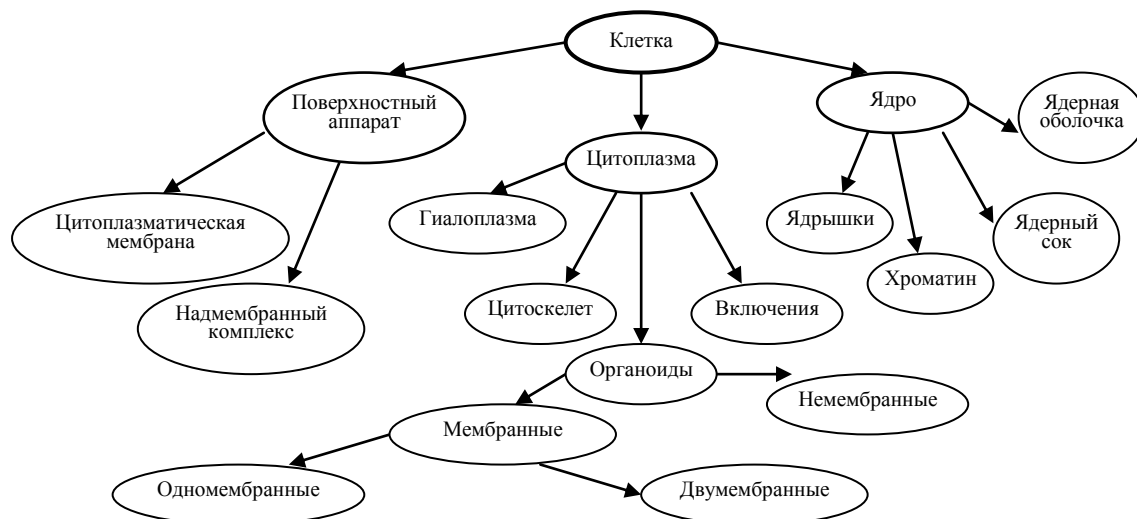
Проблема формирования мотивационной сферы личности современной молодежи в процессе обучения становится особенно актуальной на современном этапе общественного развития, когда молодых людей окружает мощное информационное поле, в котором им нелегко ориентироваться самостоятельно. В связи с этим формирование критического мышления у учащейся молодежи, основанное на универсальном умении работать с информацией (находить, отбирать, анализировать, оценивать её достоверность) является одной из актуальных задач современного образования, в том числе и на подготовительном отделении факультета профориентации и довузовской подготовки Витебского государственного ордена Дружбы народов медицинского университета.

Преподаватели кафедры биологии ФПДП широко используют на практических занятиях технологию критического мышления, развивая мотивационную сферу слушателя при непосредственном обучении, в результате чего происходит формирование коммуникативной компетенции, обеспечивающей комфортные условия для познавательной деятельности и самосовершенствования. Преподаватель стимулирует интересы обучающегося, развивает у него потребность использовать полученные знания на практике, а также желание учиться, делая реальным достижение успеха в овладении предметом. Главная цель данной технологии – научить абитуриента самостоятельно добывать знания, развивать умения и навыки работы с теоретическим материалом, формировать своё мнение. Эта технология является лично-ориентированной и позволяет решать широкий спектр обучающих, воспитательных, развивающих задач. В технологии критического мышления существует множество методических приёмов, которые направлены на то, чтобы сначала заинтересовать обучающегося, затем предоставить ему условия для осмысления материала и, наконец, помочь обобщить приобретённые знания.

Цель – оценить значимость и эффективность применения различных приёмов критического мышления в развитии мотивационной сферы слушателей факультета профориентации и довузовской подготовки.

Материал и методы. В ходе исследования были использованы прямое и косвенное наблюдение, а также теоретический анализ (сравнительно-сопоставительный и обобщение многолетнего педагогического опыта работы на подготовительном отделении).

Результаты и их обсуждение. Преподавателями кафедры биологии ФПДП в процессе исследовательской деятельности была установлена роль различных приёмов критического мышления в развитии мотивационной сферы слушателей. Так, например, использование преподавателями приёма «гроздь» или как его ещё называют «наглядный мозговой штурм» на практических занятиях по биологии развивает у слушателей умение структурировать учебный материал, строить прогнозы и обосновывать их, учит их искусству проводить аналогии, устанавливать связи, развивает навык одновременного рассмотрения нескольких вариантов, столь необходимый при решении различных проблем. «Гроздь» – это графическая организация материала, показывающая смысловые поля того или иного понятия. Правила построения грозди очень простые: в центре доски записывается ключевое понятие, а от него рисуют стрелки-лучи в разные стороны, которые соединяют это слово с другими, от которых в свою очередь лучи расходятся к соподчинённым понятиям. В итоге получается структура, которая определяет информативное поле занятия. Этот приём может быть способом мотивации к размышлению до изучения темы или формой систематизирования информации при подведении итогов, он позволяет охватить большой объём информации и способствует развитию системного мышления у абитуриентов. Например, при изучении темы «Строение клетки» с целью формирования целостного представления об структурной организации эукариотических клеток слушателям предлагается следующая графическая модель:



Развивая у абитуриентов навыки активного восприятия информации преподаватели на практических занятиях по биологии используют вопросы, на которые можно дать однозначные ответы и проблемные, требующие подробного развёрнутого объяснения, привлечения дополнительных знаний, умения анализировать и обобщать. Это обеспечивает активную фиксацию ключевых моментов по ходу чтения, слушания, а при размышлении – демонстрацию понимания пройденного материала. Например, при изучении темы «Пищеварительная система» слушатели кратко воспроизводят материал, отвечая на такие вопросы, как: «Что называют пищеварением?», «Что такое питательные вещества?», «Каково строение зуба?», «Какой учёный изучал регуляцию пищеварения?», а понимание изученного материала они демонстрируют, давая ответы на следующие вопросы: «Чем можно объяснить тот факт, что человек не способен сделать подряд несколько глотательных движений?», «Почему при глотании задерживается дыхание?», «Почему после богатой белками трапезы дольше не испытываешь голода, чем после еды, состоящей в основном из углеводов?».

В последние годы на централизованном тестировании по биологии встречаются задания, требующие распознавания верных и неверных утверждений. Поэтому преподавателями кафедры биологии ФПДП подобного рода задания регулярно используются на этапе закрепления материала в ходе каждого практического занятия. Цель их применения заключается в проверке как степени усвоения материала занятия слушателями, так и их способности применять полученные знания. Преподаватели высказывают суждения и предлагают слушателям определить *верно* оно или *неверно*.

но. Например, при обобщении и систематизации знаний по разделу «Позвоночные животные» слушателям предлагается выбрать верные утверждения среди перечисленных:

- 1) эритроциты белого амура безъядерные
- 2) рёбра у лягушки озёрной крепятся к груди
- 3) правая дуга аорты ящерицы прыткой содержит венозную кровь
- 4) сердце нильского крокодила трёхкамерное
- 5) органами дыхания у синего кита являются жабры
- 6) органы выделения ушастой совы представлены тазовыми почками.

Такие задания позволяют абитуриентам не только систематизировать полученную информацию, закрепить знания, предупредить возможные ошибки, но и повышают уровень интереса к предмету, стимулируют мотивацию к обучению.

Заключение. Таким образом, приёмы технологии развития критического мышления, используемые на практических занятиях преподавателями кафедры биологии факультета профориентации и довузовской подготовки, способствуют лучшему запоминанию изученного материала абитуриентами, развитию у них познавательной деятельности, повышают их мотивацию к обучению, а также способствуют саморазвитию и самосовершенствованию, и, тем самым, служат средством реализации личностно-ориентированной направленности образования.

Список литературы

1. Загашев, И.О. Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб.: Издательство «Альянс «Дельта», 2003. – 250 с.
2. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке / С.И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М.: «Просвещение», 2011. – 233 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И УЧЕТА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.С. Радкевич

аг. Никитиха, Никитихинский ясли/сад Шумилинского района

Дошкольный период – пора интенсивных накоплений физических, умственных и духовных сил. В это время происходит бурный рост всего организма, развитие мозга и связанное с этим усложнение процессов нервной высшей деятельности. У малыша повышается чувствительность к сигналам внешнего мира, возможность их анализа и синтеза; прокладываются новые связи в коре больших полушарий, идет усиленное накопление запаса впечатлений и представлений. И предметы ближайшего окружения, и поступки людей, и события общественной жизни по мере взросления ребенка все больше привлекают его внимание, призывают взгляды, искать объяснения, будят его воображение, мысль [2].

Ребенку дошкольного возраста свойственны специфические особенности. Склонность к подражанию, импульсивность, преобладание чувства над разумом, недостаточная способность к волевым усилиям, самоконтролю, отсутствие жизненного опыта, стремление к самостоятельности, к открытию нового – все это неперенные спутники дошкольного детства [3]. Чтобы правильно воспитывать детей, необходимо понимать и учитывать психологические и индивидуальные особенности ребенка. Возможности маленького ребенка велики, но не безграничны. Нельзя форсировать развитие без учета возможностей ребенка-дошкольника. Но и задержки в развитии также недопустимы [1].

Таким образом, проблема изучения и учета индивидуальных психологических особенностей детей дошкольного возраста на современном этапе является актуальной, в том числе и в рамках организации образовательного процесса в дошкольном учреждении, так и при организации индивидуальной работы с воспитанниками педагогами дошкольного учреждения [2].

Материал и методы. С целью изучения индивидуальных психологических особенностей воспитанников старшего и среднего дошкольного возраста нами было проведено анкетирование родителей воспитанников. Анкетирование проводилось при помощи анкеты «Мой ребенок, его индивидуальные особенности», которая включает в себя 13 вопросов открытого типа, касающихся индивидуальных особенностей детей дошкольного возраста. Анкетирование проводилось в

период с 03.10.2016 г. по 13.10.2016 г. В анкетировании приняли участие 20 родителей воспитанников старшей и средней групп ГУО «Никитихинский ясли/сад Шумилинского района».

Результаты и их обсуждение. По результатам проведенного анкетирования нами были получены следующие данные. Отвечая на вопрос «Каков Ваш ребенок?» 70% от общего числа родителей, принявших участие в анкетировании, отметили, что их ребенок по характеру решительный, 30% – не очень уверенный, нерешительный. На вопрос «Общительный он или нет? Как это проявляется?» 85% от общего числа родителей, принявших участие в анкетировании отметили, что их ребенок общительный, 15% – не очень общительный, стеснительный. На вопрос «Какое у него любимое занятие?» 10% от общего числа родителей, принявших участие в анкетировании отметили, что больше всего их ребенок любит петь, танцевать, 35% – рисовать, раскрашивать; 35% – конструировать, 5% – вырезать из бумаги, 5% – собирать пазл, 10% – лепить из теста, пластилина, 15% – играть в различные дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые, 5% – плетение, 15% – смотреть детские телепередачи, 5% – имеет различные интересы. На вопрос «Есть ли у ребенка, на Ваш взгляд, какие-либо способности?» 90% от общего числа родителей, принявших участие в анкетировании, дали утвердительный ответ, 10% – отрицательный. Так, из ответов, полученных на данный вопрос, видно, что способности детей проявляются в различных видах деятельности: искусство (музыкальная деятельность, изобразительная, конструирование), интеллектуальные, спортивные и т.д. На вопрос «Каково обычное состояние ребенка или его настроение?» 70% от общего числа родителей, принявших участие в анкетировании, ответили, что обычно ребенок весел, активен, энергичен, 5% – спокоен, 25% – бывает разное настроение. На вопрос «Часто ли плачет Ваш ребенок?» 90% от общего числа родителей, принявших участие в анкетировании, ответили, что не часто, 5% – в зависимости от обстоятельств, 5% – часто. На вопрос «Как засыпает? Как спит?» 75% от общего числа родителей, принявших участие в анкетировании, отметили, что их ребенок спит спокойно и быстро засыпает, 10% – засыпает плохо, но спит хорошо, 10% – засыпает хорошо, но спит беспокойно, 5% – засыпает плохо и спит беспокойно. На вопрос «Часто ли устает? Если «да», то почему?» 90% от общего числа родителей, принявших участие в анкетировании, отметили, что ребенок редко устает, в течение дня он бодр, активен, 10% – ребенок устает после физических нагрузок. На вопрос «Как он реагирует на неудачи?» 75% от общего числа родителей, принявших участие в анкетировании, ответили, что ребенок, злиться, расстраивается, плачет, 15% – спокойно реагирует на неудачи, 10% – в зависимости от обстоятельств. На вопрос «Как реагирует на замечания, наказания?» 40% от общего числа родителей, принявших участие в анкетировании, отметили, что ребенок адекватно реагирует на наказания, 5% – с усмешкой, не воспринимает наказание всерьез, 10% – в зависимости от обстоятельств, 35% – обижается, расстраивается, злиться, 10% – не всегда с первого раза реагирует на наказание. На вопрос «Как у ребенка проявляется самостоятельность?» 60% от общего числа родителей, принявших участие в анкетировании отметили, что ребенок любит делать все самостоятельно, даже если чего-то не умеет, 25% – ребенок не очень стремиться к самостоятельности, 10% – предпочитает, чтобы за него, 5% – в зависимости от обстоятельств. На вопрос «Каковы отношения со сверстниками?» 35% от общего количества родителей, принявших участие в анкетировании, отметили, что в совместной со сверстниками деятельности ребенок может успешно выполнять как второстепенные, так и ведущие роли, 45% – умеет организовать детей, 5% – выполняет только ведущие роли, 10% – в зависимости от обстоятельств, 5% – подчиняется другим детям.

Заключение. В заключение следует отметить, что только в результате постоянной кропотливой совместной работы родителей и педагогов каждый воспитанник сможет в полной мере раскрыть и развить свои способности и склонности, потенциальные возможности.

С этой целью родителям воспитанников необходимо постоянно поддерживать благоприятный психологический микроклимат в семье, развивать склонности и способности детей через участие в различного рода кружках, уделять должное внимание организации досуга несовершеннолетних, стараться сделать его как можно более разнообразным (рисование, лепка, конструирование, подвижные, дидактические, настольные игры, прогулки на свежем воздухе, экскурсии, общение со сверстниками, совместное чтение детских книг), осуществлять целенаправленную работу, направленную на повышение уровня познавательной активности ребенка. Воспитателям же групп учреждений дошкольного образования, в свою очередь, необходимо развивать способности воспитанников в игровой, спортивной, музыкальной, познавательно-практической, художественной, конструктивной деятельности, осуществлять тесную связь по

вопросам развития способностей воспитанников с руководителем физического воспитания, музыкальным руководителем, педагогом-психологом, руководителями кружковой деятельности, создавать и поддерживать благоприятный психологический микроклимат в детском коллективе, формировать и закреплять у воспитанников навыки конструктивного взаимодействия со взрослыми и сверстниками через различные совместные виды деятельности (подвижные игры, развлечения, праздники).

Список литературы

1. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. Образования. – 5-е изд. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
2. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
3. Дошкольная психология / Урунтаева Г.А. – М., 1998. – 254 с.

ПРЕИМУЩЕСТВА И ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*З.Г. Руденок
Новополоцк, ПГУ*

Современные научные знания востребованы во всех сферах человеческой деятельности. Более того, становятся необходимым условием формирования конкурентоспособных специалистов, а значит, педагогическая общественность должна учитывать этот аспект при подготовке кадров. Вооружить актуальными научными знаниями специалиста в настоящее время возможно, лишь опираясь на современные технологии, среди которых можно назвать использование мобильного образования, позволяющего сочетать традиционные педагогические подходы и использовать мобильные устройства, способствующие эффективному использованию временные и прочие ресурсы педагога и обучающегося. Обзор некоторых возможностей и особенностей использования мобильного образования и является целью данной статьи.

Материал и методы. В качестве материала были выбраны элементы мобильного образования. Использовались методы, связанные с теоретическим уровнем научного познания: анализ научно-методической литературы по рассматриваемой проблеме. Такие научные методы, как анализ, синтез, индукция, дедукция.

Результаты и их обсуждение. Прогресс технологий в течение относительно короткого периода времени предполагает обязательный учет данного фактора в современном обучении. Поэтому использование мобильного образования является важным шагом вперед, так как предполагает использование современных технологий, а также отвечает современной педагогической парадигме. Использование в обучении мобильных устройств, обучающих программ как таковое не будет успешным априори, поскольку должно быть созвучно современным педагогическим знаниям.

Значительным преимуществом мобильного образования является беспрецедентный рост предоставляющихся образовательных возможностей в e-learning. С каждым днем появляется все больше электронных ресурсов. Вместе с тем следует отметить, что это преимущество является одновременно и недостатком, так как становится очевидным, что на данный момент наблюдается информационная перегрузка. Это не просто перегрузка информацией в целом, но избыток информации ненадлежащего качества и несоответствующей современной научной парадигме.

E-learning общий термин, охватывающий все формы электронного обучения. По существу, ключевым компонентом является использование онлайн-технологий через мобильные устройства. Контент доставляется через Интернет, аудио или видеозапись, спутниковое телевидение и съемные цифровые носители.

Одной из самых сильных сторон e-learning является использование средств мультимедиа в виде текста, изображений, анимации, видео и аудио, широкий выбор которых обогащает и расширяет возможности интерактивного обучения. Также неоспоримым преимуществом использования мобильных устройств в учебном процессе является легкость доступа к образовательному контенту, так как в настоящее время у каждого обучающегося имеется мобильное устройство. Как правило, это мобильный телефон, планшет или ноутбук. Небольшой размер и производительность данных устройств обеспечивает возможность быстрого доступа к образо-

вательному ресурсу в любое время и в любом месте. Однако названные преимущества должны быть адекватны затратам и возможностям участников образовательного процесса.

Одним из необходимых условий в e-learning является использование электронных изданий, которые содержат систематизированный материал в соответствии с областью знаний и обеспечивающие творческое овладение знаниями, умениями и навыками [1, с. 124].

Педагогическое сообщество противоречиво относится к активному использованию медиа-средств. Некоторые считают, что подход, включающий в себя предоставление инструкций о различных ресурсах, позволит совмещать разные стили обучения [2, с. 496]. В то же время другие исследователи предупреждают, что предоставление слишком большого выбора вносит неопределенность и уменьшает шансы развивать собственный индивидуальный стиль обучения [3, с. 182]. Существует также аргумент, что предоставление разнообразных медиа-средств и материалов для удовлетворения учебных потребностей и предпочтений формирует индивидуальный стиль обучения.

E-learning предполагает использование оптимальной комбинации медиа-средств для достижения образовательных целей. Акцент смещается с организатора учебной деятельности на используемые средства. Это влечет за собой большую свободу и более высокий уровень ответственности обучающихся за результат учебного процесса. Педагог выступает в роли организатора и обеспечивает обратную связь в процессе обучения, тем самым формируя диалогическое пространство и развитие необходимых компетенций. Реализуя данный процесс, педагог должен сделать адекватный выбор медиа-средства, так как в данное время существует явный переизбыток информации и некоторые ресурсы предоставляют не совсем полезную информацию, а зачастую и лживую.

Педагогу необходимо тщательно подходить к выбору медиа-средств, не только исходя из особенностей обучающего материала, но и той аудитории, на которую осуществляется педагогическое воздействие

Понимание этой концепции неразрывно связано с развитием и распространением e-learning во всех его форматах, что может быть описано как парадигма образования современных учащихся в цифровую эпоху. Ключом к использованию e-learning является подготовка с учетом потребностей всех заинтересованных сторон, но с акцентом на обучаемых.

Как мы видим, технология мобильного обучения может широко использоваться в двух направлениях: в контексте образования и подготовки кадров. В контексте образования мы наблюдаем множество способов, с помощью которых можно содействовать созданию новых, богатых, интересных и совместных сред, которые служат для поддержки обучающихся.

В плане подготовки кадров для учреждений существуют проблемы обеспечения подготовки онлайн-преподавателей и предоставления своевременной поддержки синхронной и асинхронной коммуникации. Синхронная коммуникация является особенно сложной в организации онлайн-встреч при наличии многочисленной аудитории. Изначально сложилось ошибочное представление, что выбор электронного маршрута более легкий вариант, который способен заменить диалогическое взаимодействие в образовательном пространстве. Такое представление ошибочно и не соответствует действительности, так как поддержание учебной мотивации в большей степени обеспечивается при непосредственном взаимодействии участников образовательного процесса.

В электронной среде обеспечиваются некоторые ключевые преимущества с точки зрения гибкости мобильного обучения, предполагающего выбор темпа, времени и места учащегося, но нельзя игнорировать существенные трудности, возникающие при этом.

Заключение. Таким образом, можно сказать, что современные тенденции академической мобильности обеспечивают переход процесса обучения на качественно новый уровень, ключевой идеей которого является использование более чем одного подхода с целью оптимизации обучения.

Список литературы

1. Зими́на, О.В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: теория, методика, практика / О.В. Зими́на. – М.: МЭИ, 2003. – 336 с.
2. Bereiter, C. Rethinking learning: Handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling / C. Bereiter, M. Scardamalia. – Cambridge, MA: Blackwell, 1996. – P.485 – 513.
3. Mayer, R.E. Multimedia Learning / R. E. Mayer. New York: Cambridge University Press, 2005. – 248 p.

ПРОЯВЛЕНИЕ БУЛЛИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

А.И. Рык

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Явление буллинга в образовательной среде все больше становится международной проблемой. После того, как D. Olweus в конце 70-х гг. провел первое изыскание по предотвращению проблемы буллинга, было сделано много исследований, которые позволили глубже понять проявления буллинга, поведение в ситуации буллинга и факторы, его вызывающие. Буллинг – сложная проблема, включающая в себя различные аспекты: личные и социальные. Согласно Kelley, человек стремится прогнозировать ситуации, которые имеют место в его социальном окружении, с целью получения контроля над ситуацией. Из этого следует, что людям свойственно приписывать ситуации буллинга различные причины и принимать ответственность за происходящее на себя или перекладывать её на других [1, 101].

По мнению D. Olweus, среди основных причин ученики выделяют желание сохранить статус в группе и соответствовать группе, а также желание доминировать над другими [2, 65]. Согласно исследованиям Y. Kim, K. Kwak, C. Lee, H. Park, U. Cho большинство жертв буллинга не знало, почему это с ними произошло. Они предполагали, что причиной буллинга могла стать их робость по сравнению с другими, а также то, что они не имеют близких друзей, или что они были слабее того, кто совершал буллинг [3, 23].

E. Roland отмечает, что причиной буллинга может стать также специфическая внешность «жертвы». Ученики считают, что причиной буллинга может стать привлекательные или напротив негармоничные особенности «жертв». Некоторые «жертвы» указывали в качестве причины буллинга его предпочтение учителем другим ученикам [4, 142].

На основе анализа исследований M.J. Prinstein, Ch. Salmivalli, Ch. Sandtr, к групповым причинам возникновения буллинга в образовательной среде можно отнести:

1. Отрицательные эмоциональные отношения и неблагоприятный психологический климат в классе.

2. Наличие неформального лидера класса с высоким уровнем агрессивности [5, 114].

B. Cohen отмечает, что отрицательный психологический климат класса, обладающий такими характеристиками отношений участников класса, как конфликтность, агрессивность, антипатия, злорадство и зависть по отношению к другим членам группы, отсутствие доброжелательности и уважения друг к другу, ранжирование на популярных и отвергнутых – создаёт предпосылки к появлению повторяющегося деструктивного конфликтного взаимодействия, которым является буллинг [5, 118].

Наличие неформального лидера класса с высоким уровнем агрессивности, был установлен и детально рассмотрен финским учёным Ch. Salmivalli. Если неформальным лидером класса является ученик с высоким уровнем агрессивности, то во взаимодействиях с одноклассниками он будет проявлять агрессию для поддержания высокого социально-группового статуса. В классе, лидером которого является агрессивный ученик, взаимодействия одноклассников строятся на основе унижения, насилия, доминирования [2, 78].

P. Уолтерс считает, что жертвами буллинга могут стать подростки со следующими личностными чертами: боязливость, неловкость, заниженная самооценка или чувство собственной неполноценности; стеснительность, необщительность, трудности в коммуникации. В то время проявлять буллинг в своём поведении к сверстникам могут подростки, которые агрессивны по отношению к своим родителям, учителям, братьям, сестрам, сверстникам; верят в свою силу; пользуются популярностью у противоположного пола («мачо»); проявляют независимость; практически не испытывают стыда и чувства вины; не склонны к проявлению эмпатии [4, 129].

Целью работы является изучение проявлений буллинга в образовательной среде.

Материал и методы. Для изучения проявлений буллинга у школьников подросткового возраста было проведено эмпирическое исследование, методическим инструментарием которого стали опросники: «Отношения со сверстниками анкета (PRQ) для детей (The peer relations questionnaire (PRQ) for children)», «Психодиагностический тест (ПДТ) В. Мельникова, Л. Ямпольского», «Тип ролевой виктимности», «Методика исследования склонности к виктимному поведению О.О. Андронникова», «Опросник Басса-Дарки», «Опросник Шмишека. Акцентуации характера». Методики были применены на 373 учащихся общеобразовательных средних

учреждений образования в возрасте от 13 до 16 лет, из них 185 девочек и 188 мальчиков. В качестве метода использовался теоретический анализ психолого-педагогической литературы, обобщение и систематизация научных положений по проблеме буллинга. Применялся метод статистической обработки данных – дисперсионный анализ.

Результаты и их обсуждение. Для установления влияния на проявление буллинга и жертвенности у подростков в образовательной среде, был проведен дисперсионный анализ. В результате было установлено, что на эти шкалы не оказывают влияние характеристики виктимности, агрессии и акцентуированности.

При этом наблюдается незначительное влияние психологических характеристик подростков на эти шкалы. Так на проявление буллинга оказывает воздействие женственность ($p=0,012$). Это говорит о том, что на школьников подросткового возраста, для того чтобы они в своём поведении выразили буллинг, оказывает влияние степень идентификации испытуемого с женской ролью, предписываемой культурой и обществом. А также склонность к волнениям, к самооценке и самоанализу, скромность в поведении, погруженность в личные проблемы. Однако фиксация погруженности в личные проблемы и переживания не несет невротической и инфантильной природы.

На проявление «жертвенности» в первую очередь оказывает влияние депрессия ($p=0,05$), общая активность ($p=0,003$), психическая неуравновешенность ($p=0,021$). Так становятся жертвами подростки, которые бывают крайне нерешительны, не способны к принятию ответственных решений, не уверены в себе, отличительная особенность – тоскливое настроение, угнетенное состояние, мрачность и угрюмость. Такие школьники пассивны, безынициативны и недостаточно энергичны. Характеризуются медлительностью (в речи, движениях) и малоподвижностью. Имеет слабо выраженное стремление к достижениям и успехам. Фактор психической неуравновешенности таких подростков указывает на уровень дезадаптации, тревожности, потерю контроля над влечениями, стабильность, последовательность и целенаправленность поведения.

Закключение. Результаты проведённого эмпирического исследования показали, что на проявление буллинга влияет только шкала женственности, а на жертвенность в большей степени влияет шкала депрессии, общей активности и психической неуравновешенности.

Важно отметить, что существует множество причин и проявлений буллинга в образовательной среде. Главное их вовремя выявить, так как последствия буллинга оставляют глубокий след в жизни жертв и отражаются на эмоциональном и социальном развитии, на школьной адаптации, может иметь тяжелые психологические последствия.

Список литературы

1. Olweus, D. Aggression in the schools. Bullies and whipping boys / D. Olweus. – Washington D. C.: Hemisphere Press, 1978. – 194 p.
2. Olweus, D. Bullying at school. What we know and what we can do / D. Olweus. – Oxford: Blackwell Publishers, 1994. – 135 p.
3. Olweus, D. Bully/victim problems among school children in Scandinavia / D. Olweus. – Oslo: Universitetsforlaget, 1987. – 102 p.
4. Roland, E. Bullying: the Scandinavian research tradition / E. Roland. 1989. – 201 p.
5. Salmivalli, Ch. Bullying and the peer group: a review / Ch. Salmivalli // Aggression and violent behaviour, 2010. – № 15. – Pp. 112–120.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМФОРТНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ УСПЕШНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ ФАКУЛЬТЕТА ПРОФИОРИЕНТАЦИИ И ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

*М.Л. Селезнева
Витебск, ВГМУ*

В современной постоянно меняющейся обстановке проблема неустойчивого эмоционального состояния человека становится одной из самых актуальных в мировой психологической науке и практике. Эмоциональная сфера является особым классом психических процессов и состояний, которые отражают непосредственные переживания индивида и воздействуют на его поведение и деятельность. Особенно это проявляется у слушателей дневного подготовительного отделения, которые испытывают значительное эмоциональное напряжение из-за неудачной сдачи вступительных экзаменов и переезда в другой город, нового окружения и самостоятельного ведения быта, новизны и неожиданности ситуации, повышенной значимости учебной деятельности и подготовки к централизованному тестированию. Всё это вызывает у абитуриента реакцию тревоги, а затем и стресса, что препятствует формированию комфортной образова-

тельной среды, которая является важным условием становления самостоятельной творческой личности, гармонично развивающейся в социуме. Психологическая комфортность образовательной среды – это состояние, возникающее в процессе жизнедеятельности слушателя, которое указывает на чувства радости, удовлетворения, испытываемые обучающимися в стенах учебного учреждения. Низкий уровень комфортности не даёт им возможности для полноценного саморазвития, заставляет их действовать согласно сложившимся стереотипам, в следствии чего формируется личность, не умеющая отстаивать свою позицию и точку зрения. Поэтому изучение проблемы комфортности образовательной среды на подготовительном отделении представляет большой интерес как для преподавателей, так и для слушателей.

Цель – выявить уровень комфортности обучения для слушателей подготовительного отделения, определить взаимосвязь между комфортностью обучения и успеваемостью абитуриентов, обучающихся на факультете профориентации и довузовской подготовки.

Материал и методы. Оценка комфортности слушателей на занятиях проводилась с помощью теста на определение напряжённости, так как данный показатель является противоположным значением комфортности. В тестировании приняли участие 50 слушателей дневного подготовительного отделения, в числе которых оказались 22 юноши в возрасте от 17 до 24 лет и 28 девушек в возрастном промежутке от 17 до 23 лет. Тест состоял из 30 утверждений, с которыми слушатели могли согласиться, не согласиться или выбрать вариант «не знаю». Результаты подверглись статистической обработке, в ходе которой были выделены пять уровней напряжённости, испытываемых слушателями («низкий уровень», «ниже среднего», «средний уровень», «выше среднего» и «высокий уровень»).

Результаты и их обсуждение. В ходе исследования было выявлено, что большинство слушателей (34 человека) испытывает средний и ниже среднего уровень напряжённости, одинаковое количество слушателей (по 6 человек) испытывает низкий и высокий уровень напряжённости и 4 человека – выше среднего (рис.1).

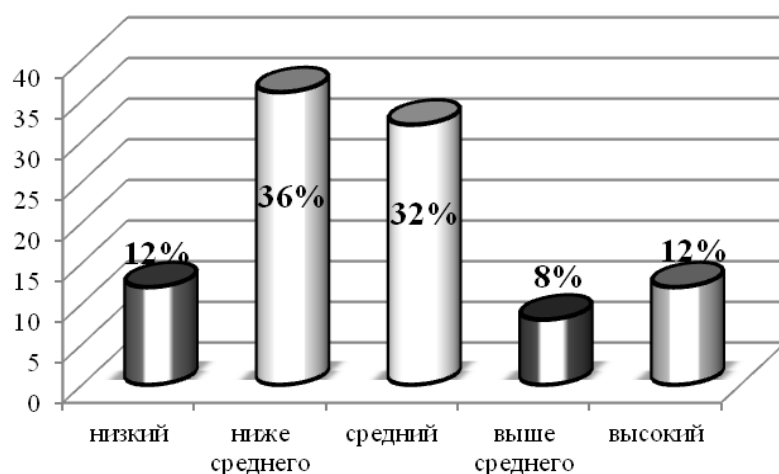


Рисунок 1 – Уровень напряжённости среди слушателей дневного подготовительного отделения

Из этого можно сделать вывод, что большинство слушателей ощущают себя достаточно комфортно в своих группах, а напряжённость связана с полученным ранее негативным опытом прохождения централизованного тестирования и предстоящей его повторной сдачей. По итогам анализа анкеты и данных промежуточного и рубежного рейтингов успеваемости по биологии можно утверждать, что средний уровень напряжённости, который испытывают слушатели дневного подготовительного отделения, не является отрицательным фактором, влияющим на их успеваемость, так как самый высокий рейтинг успеваемости имеют слушатели с уровнем напряжённости «средний» и «ниже среднего». Абитуриенты с низким уровнем успеваемости испытывают либо высокий, либо низкий уровень напряжённости. Слушатели с высоким уровнем напряжённости «опускают руки» при выполнении заданий различной сложности, не успевают усваивать учебный материал, неуверенны в себе и смущаются во время ответа перед аудиторией. А слушатели с низким уровнем напряжённости демонстрируют безразличие к кри-

тическим замечаниям преподавателя, не проявляют интерес к своим успехам и неудачам в образовательной деятельности, невнимательны на практических занятиях.

Так же во время исследования были выявлены некоторые гендерные различия во влиянии комфортности образовательной среды на успеваемость. Так, среди девушек дневной формы обучения самый низкий рейтинг по успеваемости имеют слушатели с высоким уровнем напряжённости, а среди юношей самый низкий рейтинг имеют слушатели с уровнем напряжённости ниже среднего. Была замечена ещё одна особенность: молодые люди распределились только на две группы (уровнем напряжённости ниже среднего и средний), тогда как девушки – по всем пяти группам (рис.2).

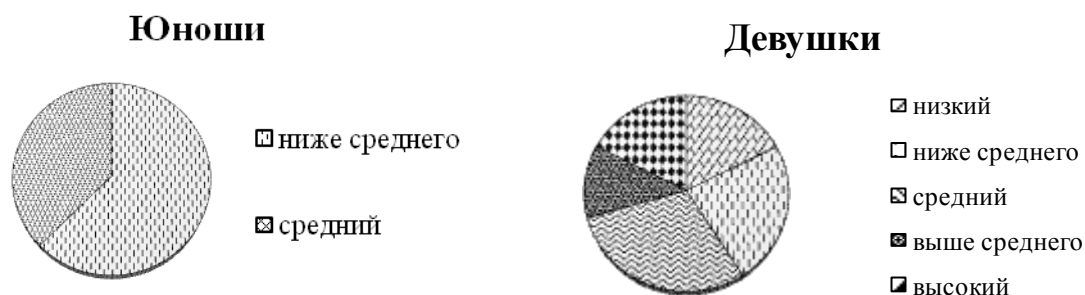


Рисунок 2. Уровень напряжённости у девушек и юношей на дневном подготовительном отделении

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что существует прямая связь между степенью психологической комфортности образовательной среды подготовительного отделения и успешностью познавательной деятельности слушателей дневной формы обучения, что находит отражение в их рейтинговой оценке знаний по предмету. Абитуриенты, находящиеся в благоприятной психологической среде, имеют более высокие показатели успеваемости, чем молодые люди с крайними значениями уровня напряжённости. Оптимизация психоэмоционального состояния слушателей не только способствует повышению качества обучения, но и помогает формировать успешную, гармоничную, всесторонне развитую личность, способную решать задачи любой сложности.

Список литературы

1. Андреева, Г.М. Психология социального сознания / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2005. – 312 с.
2. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009.

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ 70–80-х ГОДОВ XX ВЕКА

*В.В. Тетерина, Н.А. Ракова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Сложившаяся социально-экономическая ситуация в Беларуси, дальнейшее развитие рынка труда актуализирует необходимость пересмотра содержательных основ подготовки молодежи и трудовой деятельности. Поиск путей решения данной задачи в условиях отсутствия концептуальных подходов заставляет обращаться к теоретическому наследию белорусской научной школы 70–80-х годов XX века, что позволит глубже осмыслить и оценить состояние проблемы в современной общеобразовательной школе и разработать новые подходы с учетом прогрессивных традиций прошлого.

Цель исследования – провести ретроспективный анализ проблемы трудового воспитания школьников в белорусской педагогике 70–80-х годов XX века, акцентируя внимание на тех теоретико-методологических положениях, которые могут быть востребованы современными учреждениями образования.

Материал и методы. Материалом исследования послужила научная историко-педагогическая литература, представленная работами известных в этой области ученых. В качестве методов исследования использовались: ретроспективный, сравнительно-сопоставительный, логический и исторический.

Результаты и их обсуждение. В 70–80-х годах XX века в Беларуси наиболее плодотворно осуществлялись исследования в сфере подготовки подрастающего поколения к труду. Это объяснялось потребностью народного хозяйства в хорошо обученных, квалифицированных кадрах. В связи с этим на школу возлагалась особая ответственность, так как она призвана была существенно обогатить духовный мир молодежи, обеспечить единство сознания и поведения в труде. Вот почему творческие поиски учительства и научные изыскания смыкались прежде всего в сфере трудового воспитания, отличительной особенностью которых становилось стремление связать решение задач подготовки учащихся к труду с формированием целостной личности.

В 1978 году по инициативе Минпроса БССР в республике был создан научный коллектив для разработки проблемы «Воспитание у учащихся общеобразовательных школ готовности к труду в сфере материального производства». В него вошли известные в нашей стране специалисты по трудовому воспитанию, доктора наук, авторы многих книг и пособий: Ф.И. Иващенко, И.Д. Чернышенко, Я.Л. Коломинский, Ф.Г. Китунович, В.С. Середа, Н.К. Степаненков, А.И. Кочетов и члены их исследовательских групп. Силами этого коллектива подготовлены монографии, книги для учителей, родителей, учебники для школьников, методические пособия. Новым явилось стремление авторов разработать концепцию трудового воспитания с учетом социально-экономической ситуации в Беларуси в указанный хронологический период.

Иващенко Ф.И. [1] сконцентрировал внимание на психологических проблемах трудового воспитания учащихся; Степаненков Н.К. [2] – на формировании политехнической готовности школьников и ее роли в трудовом воспитании молодежи; Кочетов А.И. [3] прослеживает зависимость трудового становления школьников от сформированности интегративных качеств личности.

Особого внимания заслуживает деятельность И.Д. Чернышенко – доктора педагогических наук, профессора общепризнанного теоретика и практика трудового воспитания школьников в рамках не только республиканского, но и союзного масштаба. Его перу принадлежат более 100 научных работ, которые являлись настольными книгами лаборатории АН СССР.

Ключевым моментом научно-педагогического творчества И.Д. Чернышенко [4] стала идея воспитания гражданина-труженика, хозяина-коллективиста. Его мысль о том, что показателем гражданской зрелости человека выступает то, как он трудится, наиболее востребован современным обществом. Нельзя обеспечить готовность к труду без осознания своего гражданского долга. Вот почему он выделял в качестве одной из главных задач школы идейно-нравственную и практическую подготовку подрастающего поколения к труду.

Свой научный поиск он ориентировал на выявление дидактических условий успешной подготовки школьников к труду, разработку форм и содержания внеклассной работы по трудовому воспитанию учащихся, созданию педагогически целесообразной системы общественно-полезного труда ученического коллектива.

Оригинальность и новизна решения представленной И.Д. Чернышенко проблемы, его умение предвосхищать развитие теоретической мысли и практики привлекали внимание научной и общественной сфер. Вокруг него стали группироваться ученые, преподаватели и ассистенты, школьные учителя и студенты. Так был организован коллектив исследователей лаборатории, который работал над темой «Подготовка учащихся к труду в сфере материального производства».

Лабораторией ставились и корректировались задачи, касающиеся определения социальной структуры личности исходя из требований общества и экономики в советский и перестроенный периоды. Шел поиск средств, обеспечивающих формирование гражданина-труженика, хозяина-предпринимателя, арендатора, кооператора. Уточнялось содержание политехнических и прикладных знаний, умений и навыков школьников, которые следовало формировать в процессе обучения, а также выявлялись условия эффективной организации производительного труда школьников. Был разработан комплекс дидактических средств, способствующих экономическому, трудовому воспитанию школьников в различных видах общественно полезного производительного труда.

Остановимся подробнее на сфере интересов и наиболее значимых результатах деятельности лаборатории.

Исследование Лисициной Е.И. доказало, что становление будущего гражданина-труженика протекает успешно, если осуществляется социализация обучения. Для этого необходимо связать предмет с жизнью и тем самым обеспечить непрерывное обогащение учащихся идеями о ценности труда, формирование у них нравственных качеств, привычек и потребностей, необходимых труженику-созидателю, хозяину, общественному деятелю.

Устименко В.В. сконцентрировал внимание на определении дидактических условий и средств, которые обеспечили бы усиление политехнической и трудовой направленности уроков математики и внеклассной деятельности. Он экспериментальным путем пришел к выводу, что профессиональная мобильность будущего труженика и готовность к творческой деятельности обеспечивается использованием на уроках и во внеклассной деятельности по математике производственной информации.

Исследование Сухарева А.А. посвящено совместной деятельности школ и учебно-производственных комбинатов в политехнической подготовке старшеклассников. Интерес представляет идея создания центра, координирующего совместные действия школ и УПК, который бы анализировал технику и технологию как на предприятиях, так и в УПК, определял основные политехнические знания, которыми предстоит овладеть учащимися для работы на производствах данного региона.

Столяровой С.И. обосновывается идея о том, что для формирования творческой личности, требуется значительно расширить у школьников VI–VIII классов специальные конструкторско-технологические знания, путем организации учебного процесса таким образом, чтобы он моделировал этапы по разработке аналогичных моделей в условиях производства.

Для этого указывает Малащенко С.И. необходимо организовывать специальную подготовку учителей, и, в первую очередь, учителей черчения и трудового обучения, положить основу знания об основных тенденциях научно-технического прогресса и развития современного производства, требования к труженику.

Новизна научных поисков Тетериной В.В. заключается в разработке путей и средств включения старшеклассников в процессе трудовой и общественной деятельности в производственные и социальные отношения коллектива базового предприятия, выявления условий их воздействия на воспитание у школьников добросовестного отношения к труду.

Ключевым моментом исследования Раковой Н.А. явилась разработка механизма координации деятельности органов самоуправления ПТУ и предприятий по подготовке рабочего современного типа. Как свидетельствуют данные экспериментальной работы Грушовой Л.Д. в воспитании у школьников добросовестного отношения к труду важно использовать традиции рабочего класса.

В исследовании Левчук З.К. раскрывается диалектическая взаимосвязь между трудовым и экономическим воспитанием. Новизна ее подходов заключается в создании модели экономического воспитания сельских школьников.

Деятельность общественной лаборатории под руководством И.Д. Чернышенко получила широкий резонанс не только в Беларуси, но и за ее пределами. Она стала настоящей кузницей ученых, исследователей в решении государственно важных задач.

Заключение. Таким образом, исследование показало, что проблема трудового воспитания школьников получила наиболее основательное теоретическое освещение в белорусской педагогике 70-80-х годов XX века. Научная разработка ее основ отвечала потребностям развивающейся экономики и тем задачам, которые выдвигались перед школой в государственных документах, в материалах по народному образованию, что позволило на практике получить максимальный педагогический эффект в подготовке молодежи к труду в указанный исторический период.

Учитывая востребованность решения данной проблемы для дальнейшего развития экономики Республики Беларусь и в свете нормативных и правовых документов, принятых по средней общеобразовательной школе, научные разработки названных ученых могут стать основополагающими.

Список литературы

1. Ивашенко, Ф.И. Психология трудового воспитания / Ф.И. Ивашенко. – Минск: Вышэйшая школа, 1981 – 143 с.
2. Степаненков, Н.К. Политехническая основа подготовки учащихся к труду / Н.К. Степаненков. – Минск: Народная асвета, 1982. – 157 с.
3. Кочетов, А.И. Основы трудового воспитания / А.И. Кочетов. – Минск: Народная асвета, 1989. – 223 с.
4. Чернышенко, И.Д. Воспитание юного гражданина-труженика / И.Д. Чернышенко – Минск: Народная асвета, 1990. – 253 с.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

*В.И. Турковский
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Актуальность проблемы обусловлена назревшей общественной потребностью в поисках путей взаимодействия процессов духовно-нравственного становления с профессиональной педагогической подготовкой будущих учителей-исследователей. В то же время социально-профессиональная ответственность выступает в качестве базового фактора динамичного социально-профессионального развития учителей (Л.М. Митина) и в роли одного из ведущих механизмов личностного самоконтроля.

Цель исследования – выявить факторы, влияющие на развитие социально-профессиональной ответственности как системообразующей основы формирования у студентов и магистрантов готовности к исследовательской деятельности.

Материал и методы. Материалами для проведения исследования явились курсовые и дипломные работы студентов, магистерские диссертации, научно-методические материалы Республиканского института высшей школы, научные работы по педагогике, психологии и философии. Применялись методы теоретического (сравнительно-теоретический анализ, моделирование, прогнозирование) и эмпирического (изучение и обобщение педагогического опыта учителей школ и преподавателей университета, анализ и оценка результатов подготовки будущих учителей) исследования.

Результаты и их обсуждение. Методология исследования базируется на реализации следующих подходов (В.А. Сластенин):

1. Ведущая роль придавалась аксиологическому подходу, ориентирующего на отношение к человеку как к высшей ценности общества, как к субъекту познания, общения и творчества.
2. Применялся уровневый подход, что определялось диалектической сложностью и междисциплинарным характером социально-профессиональной ответственности.
3. Приоритетное значение придавалось интеграции профессионально-педагогической подготовки личности с формированием ее этико-педагогической культуры, а также взаимодействию личностно-профессионального развития личности и коллектива с формированием у них менталитета представителей учительства как социально-профессиональной группы.

Сущность категории «ответственность» выражается в том, что она в наиболее обобщенной форме раскрывает основные стороны ответственности как многопланового морального феномена. Анализ этой категории помогает раскрыть характер взаимодействия следующих ее содержательно-процессуальных компонентов: социального; гносеологического; ценностно-ориентированного; психологического.

Теоретический анализ рассматриваемого феномена предполагает определение содержания категории «ответственность» и выявление личностной формы ее выражения. Содержание данной категории выступает как единство объективного и субъективного. Взаимодействие объективного и субъективного реализует взаимосвязь категории «ответственность» с категориями «долг», «совесть», «честь», «достоинство».

Социально-профессиональная ответственность – интегративное личностное качество представителя социальной группы учителей. Оно проявляется в базовых сферах деятельности учителя и включает следующие его ведущие личностные отношения: к учительству как социальной группе, к педагогической деятельности и к учительской профессии, к педагогическому и ученическому коллективам, к учителям и учащимся и к самому себя. Системообразующую роль среди них играют отношения к педагогической деятельности и к учительской профессии.

Обоснование актуальности рассматриваемой проблемы, раскрытие методологии ее исследования явились необходимыми предпосылками для определения ведущих направлений деятельности, формирующих рассматриваемый феномен именно как интегративное личностное качество будущего учителя.

Динамичное социально-экономическое и духовное развитие общества и государства во многом определяется уровнем сформированности у личности и социальных групп социально-профессиональной ответственности. При этом доминирующей сферой деятельности индивидов, обуславливающей их интеллектуальное, нравственное и личностно-психологическое развитие, выступает именно профессиональный труд. Досуговые занятия выступают лишь дополнительными или замещающими видами деятельности, развивающими личность и коллектив.

Содержательно-процессуальной основой становления и развития социально-профессиональной ответственности является учебно-исследовательское и профессиональное развитие учащихся педагогических колледжей, студентов и магистрантов педагогических специальностей университетов. Ее становление выступает как непрерывное личностно-профессиональное развитие и формирование менталитета будущего учителя. Целенаправленный и динамичный характер личностно-профессионального развития обеспечивают следующие факторы: профессиональное развитие субъекта педагогической деятельности; формирование эффективного индивидуального стиля профессионально-педагогического труда; развитие профессионального самосознания личности как представителя социальной группы учителей (В.А. Сонин).

Ведущая цель непрерывного профессионального роста учителя – становление учителя как исследователя, формирование основ его научно-педагогической компетентности. Эта цель адекватна логике самодвижения этапов профессионального развития учителя (И.Ф. Харламов). Непрерывный профессиональный рост учителя приводит к доминированию в его педагогической деятельности именно исследовательски-творческого вида. При этом, значимость вышеуказанной цели обусловлена природой педагогической деятельности, ее противоречивостью, многофакторностью, необходимостью длительного времени для формирования личностно-профессиональных качеств, для преобразования развития – в саморазвитие, обучения и воспитания – в самообучение и самовоспитание.

Необходимо установить ключевые компетенции (А.В. Хуторской), которые по своим содержательным характеристикам и направленности являются междисциплинарными, а в хронологическом аспекте выступают начальным этапом формирования исследовательской готовности будущих учителей. Нами вычленены группы ключевых исследовательских компетенций, необходимых для овладения будущими учителями-исследователями. К ним относятся компетенции: философские; общенаучные; теоретико-методологические; конкретно-научные (педагогические); компетенции в проведении педагогических исследований; методико-технологические.

Заключение. Системообразующий фактор развития социально-профессиональной ответственности – непрерывное совершенствование исследовательско-творческих направлений, методов и форм образовательно-воспитательной деятельности студентов и магистрантов. Результативность влияния этого фактора обусловлена, во-первых, сформированностью у будущих учителей исследовательского подхода к организации учебно-воспитательной работы со школьниками. Накапливание опыта применения исследовательского подхода формирует у студентов и магистрантов умения и навыки теоретического анализа педагогической действительности, а также умения и навыки ее оптимального практического преобразования. Во-вторых, результативность влияния вышеуказанного фактора увеличивается при условии владения студентами основами исследовательской компетентности, включающей теоретическую и практическую готовность к проведению педагогических исследований. Реализация вышеуказанного фактора способствует формированию инновационной направленности личности будущего учителя и его креативной культуры.

СОВРЕМЕННАЯ СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

*М.Ю. Ширяева
Минск, БГМУ*

В современном мире успешная профессиональная деятельность человека напрямую зависит от непрерывного совершенствования и повышения образовательного уровня. Интенсивное социально-экономическое развитие страны и научно-технический прогресс предъявляет все более высокие требования к профессионально-личностному росту населения, что в свою оче-

редь, предполагает всеобщее непрерывное образование взрослых людей. На сегодняшний день дополнительное образование взрослых становится одним из приоритетных направлений развития педагогической науки и практики XXI века.

Цель данной работы – анализ современной системы дополнительного образования взрослых РБ.

Материал и методы. Материалом исследования послужили научные публикации по вопросу развития и становления дополнительного образования взрослых. Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы; обобщение отечественного и зарубежного опыта организации методической подготовки будущих учителей химии.

Результаты и их обсуждение. На сегодняшний день в Республике Беларусь дополнительное образование взрослых представляет собой развивающуюся систему с широким спектром образовательных программ и перманентным расширением участников образовательного процесса. В нашей стране оно представлено формальным образованием (высшее, последипломное, повышение квалификации и др.), неформальным и информальным (неорганизованным). Формальным образованием занимаются в основном государственные учреждения и организации: институты повышения квалификаций и переподготовки кадров, институты развития образования, центры занятости, Академия последипломного образования. К неформальному образованию относятся: внутрифирменное обучение, работа в проектных группах, получение консультационной помощи специалистов, участие в научно-практических и международных конференциях и семинарах, научно-методические публикации. Информальное образование – информационные часы, беседы, рабочие собрания, культурно-просветительские мероприятия.

Государственные учреждения образования взрослых в Республике Беларусь представлены преимущественно учреждениями повышения квалификации и переподготовки кадров, которые остались основными поставщиками услуг для специалистов, в особенности работающих в государственном секторе экономики. Система учреждений повышения квалификации структурирована по ведомственному признаку, подчиняется соответствующим министерствам и является преимущественно государственной. 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 счет бюджета. Для представителей многих профессий периодическое повышение квалификации является обязательным, сроки и продолжительность обучения регламентируются соответствующими нормативными документами.

Негосударственные учреждения дополнительного образования взрослых разделяются на коммерческие и некоммерческие, имеют вневедомственный характер и в значительно большей степени ориентированы на расширение спектра услуг за счет программ неформального обучения. Коммерческие организации предлагают приобретение дополнительных профессиональных квалификаций. Они занимаются развитием социальных компетенций (например, работа в команде, распределение ролей в группе) и по некоторым специфическим профессиональным навыкам (например, тренинг для коммерческих агентов).

Таким образом, в целом к общим особенностям дополнительного образования в негосударственных учреждениях относятся: ориентация на результат; принцип добровольности участия; отсутствие четких границ сроков обучения (в частности, в Беларуси преобладают краткосрочные образовательные курсы); многообразие учебных программ, несопоставимых между собой.

Образование взрослых в некоммерческих негосударственных организациях направлено, прежде всего, на развитие социальных и гражданских компетенций. Их программы обучения и просвещения адресованы лидерам общественных и политических движений, партий, профсоюзов и т.д., социально незащищенным, людям третьего возраста.

Сегодня в Республике Беларусь существуют разнообразные программы, направленные на дальнейшее эффективное развитие образования взрослых: концепция государственной программы развития дополнительного образования взрослых и государственная программа занятости населения, которые направлены на опережающее обучение; на открытие новых обучающих курсов с оперативным обновлением содержания учебных программ и привлечение современных образовательных инновационных технологий; создание образовательной инфраструктуры и усовершенствование материально-технической базы; на обеспечение социальных гарантий слушателям.

Чипинский Э.Е. указывает следующие задачи, которые решает образование взрослых в Республике Беларусь: расширение возможностей на рынке труда в изменяющихся социально-экономических условиях; обучение резерва кадров; наполнение рынка труда кадрами с высоким уровнем общей культуры и профессиональной компетентности; содействие компетентному и эффективному участию личности в жизни общества, в развитии творческих способностей и инициатив; формирование, стимулирование и удовлетворение потребностей населения в постоянном самосовершенствовании; обогащение знаний, умений и навыков, необходимых взрослому как ответственному субъекту социальной деятельности [2, с. 8].

Заключение. Образовательные программы дополнительного образования взрослых в Республике Беларусь в основном направлены на повышение квалификации работников; переподготовку кадров; стажировку работников; специальную подготовку; обучение в организации; совершенствование возможностей и способностей личности; подготовку лиц к поступлению в учреждения образования Республики Беларусь.

Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13 января 2011 №243-З. – Минск: Амалфея, 2011. – 496 с.
2. Чипинский Э.Е. Образование взрослых: профессиональное обучение рабочих (служащих) / Э. Е. Чипинский. – Минск: Информационно-правовое агентство «Регистр», 2008. – 186 с.

РАЗРАБОТКА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

ПОСТТРУДОВОЙ ПЕРИОД ЖИЗНИ И СПЕЦИФИКА АДАПТАЦИИ К НЕМУ

*Н.И. Бумаженко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Одним из характерных явлений современности является процесс старения общества, увеличения количества пожилых людей в общей численности населения, что требует проявления по отношению к ним, к их опыту и заслугам большого уважения и заботы. В 2001 году население мира достигло порядка 6,2 миллиарда человек, а возраст каждого десятого землянина составил 60 лет и старше. По долгосрочным прогнозам ООН к 2025 году население мира возрастет по сравнению с 1950 годом в 3 раза, а численность пожилых людей – в 6 раз, в то время как число престарелых людей увеличится в 10 раз.

Социальные геронтологи Р.С. Яцемирская, И.Г. Беленькая определяют старость как заключительную фазу в развитии человека, в которой этот процесс происходит по нисходящей жизненной кривой. Психолог М. Ермолаева определяет старость как заключительный период человеческой жизни, условное начало которого связано с отходом человека от непосредственного участия в производительной жизни общества. На наш взгляд достаточно точным является следующее определение: старость – это вариант особой биологической и социальной жизни в ранее освоенном пространстве, где время, энергия, информация приобретают особый смысл.

Цель исследования – изучить проблемы адаптации человека к посттрудовому периоду жизни.

Материал и методы. Для изучения степени адаптации к посттрудовому периоду жизни использовались методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда и методика «Личностный дифференциал» (ЛД) (адаптирована в НИИ им. В.М. Бехтерева). В исследовании пожилыми мы считали всех людей, достигших пенсионного возраста и вышедших на пенсию (то есть сменивших социальный статус), и рассматривали как равнозначные понятия старость, пожилой возраст, третий возраст, поздний возраст.

Результаты и их обсуждение. По достижении определенного возраста, пожилые люди получают статус пенсионера, право на пенсионное обеспечение и социальное обслуживание. Между тем, всегда существовали различия между двумя категориями пожилых людей: активные пожилые люди, которые вопреки возрасту продолжали профессиональную деятельность и не отличались от массы зрелых людей (с точки зрения экономической, социальной и семейной), насколько позволяли условия; и неактивные – слабые, дряхлые и больные.

По мнению респондентов, прекращение работы сопровождалось изменением образа жизни (95%), разрывом привычных связей (56%), изменением возможностей (72%), необходимостью по-новому структурировать время (86%). Медленнее происходит изменение структуры личности, отличающейся в этом возрасте, как правило, большей устойчивостью. Вследствие этого адаптация пенсионеров к новым условиям, усвоение ими новых социальных ролей затрудняется и требует большего количества времени. Это может привести к нарушению сложившегося динамического стереотипа личности и появлению «пенсионной болезни», которая объясняется тем, что в течение всей жизни человек привык трудиться, находить в нем удовлетворение, а после ухода на пенсию он тяготится своей невостребованностью. Особенно это относится к увеличивающейся в последнее время прослойке «трудоголиков», для которых работа составляет единственный смысл и цель жизни.

На успешность жизнедеятельности человека на пенсии значительно влияет и степень запланированности его ухода с работы. Как показывает наше исследование, легче всего это событие переживают те люди, которые планировали свой уход заранее и имели представление о том, чем будут заниматься в дальнейшем. Зачастую пожилые люди выходят на пенсию психологически не готовыми к своему новому положению и новому периоду жизнедеятельности.

Такая неопределенность, неподготовленность к будущим занятиям негативно сказывается на процессе их социальной адаптации, социальной активности и личной удовлетворенности. Особую роль играет общая активность пожилых людей. Среди пенсионеров, которые ведут рациональный образ жизни, сохраняют высокую физическую и особенно, социальную активность, уровень адаптации намного выше, чем среди пенсионеров, ведущих пассивный образ жизни.

Таблица – Половые различия адаптации пенсионеров к посттрудовому периоду жизни (по группам респондентов, %)

Респонденты	Экспериментальные группы		
	А (высокий уровень адаптации)	В (средний уровень адаптации)	С (низкий уровень адаптации)
Мужчины	20	63	17
Женщины	19	65	16

Результаты исследования показали, что респондентам группы А, характерен высокий уровень самопринятия (67%) по сравнению с респондентами группы В (5%), группы С (0%). По фактору активности в группе А больше очень высоких (25%) и высоких (33%) значений, чем в группе С (0%). Респонденты группы А характеризуются высоким уровнем интернальности (50%) по сравнению с испытуемыми группы С (10%).

В ответах респондентов группы А старость определяется как подведение итогов (17%), в группе С (0%) в группе В (2,5%). Также пожилые люди группы А чаще (25%), чем группа С (0%) отмечают, что старость – это один из периодов жизни и что старость это отдых от работы (17%, группа С – 0%). В ответах испытуемых группы С чаще (40%) отмечают, что старость – это обуза, чем в группе А (0%) и группе В (10%). Определение старости как заботы о близких встречаются в группе С реже (10%), чем в группе В (33%) и чем в группе А (70%). Значительные различия обнаружены по шкале «Принятие других». Пожилые люди группы А чаще (58%) обнаруживают высокий уровень принятия других, чем в группе С (0%) и группе В (10%).

Таким образом, респонденты группы А обладают в целом более оптимальной самооценкой для личностного благополучия и характеризуются более уверенным, осознанным отношением к жизни. Их процесс адаптации к посттрудовому периоду жизни прошел эффективно.

Изучая представления пожилых людей об образе жизни на пенсии, мы пришли к выводу, что:

- после ухода на пенсию каждому человеку требуется время для перестройки стиля жизни и сознания. Эта деятельность зависит от индивидуальных особенностей и объективных обстоятельств, что подставляет собой процесс адаптации;

- существенным фактором такой адаптации является рациональная организация и правильный выбор занятий;

- семья выполняет компенсаторную функцию, т.е. становится основной сферой межличностных контактов.

Заключение. В пожилом возрасте продолжается процесс социализации человека. На наш взгляд можно выделить некоторые общие психологические условия благополучного развития в старости: внутренняя потребность быть занятым; конструктивная психологическая установка; относительно разносторонние интересы; психологическая независимость; потребность и возможность в решении актуальных задач развития; благополучное решение задач уже пройденных этапов жизни.

Список литературы

1. Психология старости и старения: учебное пособие / сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: изд. центр «Академия», 2003. – 416 с.
2. Яцемирская, Р.С., Беленькая, И.Г. Социальная геронтология /Р.С. Яцемирская, И.Г. Беленькая. – М.: изд. центр Владос, 2003. – 224 с.

ФАКТОРЫ РИСКА ФОРМИРОВАНИЯ ГАДЖЕТ-ЗАВИСИМОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*Г.А. Качан, Н.Л. Гаврилова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Сегодня современному человеку практически невозможно отказаться от техники. Она помогает в самых разных сферах жизни: бытовой, информационной, коммуникативной и др. Так, компьютеры, гаджеты (планшеты, смартфоны и пр.) давно уже стали незаменимыми вещами в нашей жизни. Их можно увидеть в руках даже маленьких детей. Гаджет (англ. «gadget» – штукавина, приспособление, устройство, безделушка) – небольшое устройство, предназначенное для облегчения и усовершенствования жизни человека [1, с. 21]. Вместе с тем, анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что чрезмерное использование разнообразных гаджетов может привести к электронной зависимости (гаджет-зависимости), под которой понимают зависимость от использования всевозможных гаджетов, от интернета, социальных сетей и онлайн-игр. Зависимость – повторяющийся паттерн поведения, который увеличивает риск развития болезни или личных (социальных) проблем и сопровождается потерей контроля. По оценкам экспертов, в развитых странах гаджет-зависимость может выйти на первое место по числу людей, которые ей страдают, опередив курение и алкоголизм. Для Беларуси проблема гаджет-зависимости также имеет особую актуальность, так как в нашей стране быстрыми темпами развиваются информационно-коммуникационные технологии и из года в год растёт число пользователей сети Интернет. На начало 2016 года число абонентов и пользователей сети Интернет составило 6,8 миллионов, из них физические лица – 6,1 миллиона человек (население республики – 9,5 млн. жителей).

Целью нашего исследования стало изучение причин и последствий гаджет-зависимости у подростков.

Материал и методы. В эмпирическом исследовании участвовали учащиеся и родители ГУО «Средняя школа № 29 г. Витебска». Выборка составила 129 человек, из них школьники – 105 чел (56 учащихся 7-х классов и 49 – 11-х классов), родители – 24 чел. Для достижения поставленной цели нами были использованы следующие методы: анкетирование, методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюссона; методы статистической обработки данных, интерпретационные методы.

Результаты и их обсуждение. В ходе нашего исследования мы выявили, что на развитие гаджет-зависимости у подростков оказывают влияние различные факторы. Во-первых – это дисгармоничный стиль семейного воспитания: недостаток внимания, психологической помощи и эмоциональной поддержки со стороны близких подростку людей; формирование тревожности, ощущение одиночества, психологические травмы, особенно жестокое обращение в семье. Во-вторых, подростковый возраст является тем переходным моментом в жизни, когда у человека может сформироваться скрытый комплекс неполноценности: период гормональной перестройки организма, когда для детей становится проблематично общаться, завязывать новые знакомства, налаживать контакты с противоположным полом, самовыражаться в реальной жизни.

Данные анкетного опроса учащихся свидетельствуют, что 60% опрошенных подростков начали рано пользоваться гаджетами. Что касается времени проводимого школьниками за техническими устройствами, то 20% опрошенных подростков 7 классов ответили, что проводят за компьютером, планшетом более 4 часов в день, 25% – около часа и 55% затруднились с ответом. Анализ ответов учащихся 11-х классов, показал, что более 4 часов день проводят за компьютером 40% респондентов. Таким образом, с возрастом у подростков наблюдается рост интереса, и длительность проведения времени с гаджетами. Чаще всего подростки используют свои гаджеты для общения с друзьями в социальных сетях (45% от общего числа опрошенных), для игр – 41%, для поиска информации по учебным предметам – 14%. Примечательно то, что 46% респондентов зарегистрированы «В контакте», 44% – в «Одноклассниках», 10% – в «Фейсбуке».

Анализ результатов анкетного опроса свидетельствует, что учащиеся из-за долгого времяпрепровождения с гаджетом не всегда успевают выполнять другие задания, в частности, связанные с учебной деятельностью, а также поручения по дому. Так, положительно на данный вопрос ответили 28% учащихся 7-х классов, участвующих в опросе и 40%, учащихся 11 классов.

Времяпровождения школьников за гаджетами во многом определяется отношением их родителей к увлечениям ребенка. На вопрос: «Родители разрешают пользоваться Вам гаджетом в любое время?» учащиеся 7-х классов дали следующие варианты ответов: «да» – 22%, «нет, только в течение дня» – 54%, «ограничивают время пользования» – 24%, а учащиеся 11 классов – 75%, 15%, 10% соответственно. Таким образом, очевидно, что большинство опрошенных респондентов не находятся в зависимости от родительской позиции по отношению к ограничению времени пользования гаджетами.

Следует отметить, что испытывают состояние дискомфорта, если длительное время не используете гаджет 28% учащихся 7-х классов, принявших участие и 65% учащихся 11-х классов. Эти данные свидетельствуют о том, что старшеклассники более подвержены риску формирования гаджет-зависимости.

Что касается гендерных особенностей испытуемых, то мы можем отметить, что предрасположенность к развитию гаджет-зависимости наблюдается как у лиц мужского, так и женского пола, однако, формы её имеют различия: 60% мальчиков интересуются компьютерными играми, как правило, в онлайн-режиме, в то время как 48% девочек – Интернетом и общением в социальных сетях.

Можно также отметить, что проявления гаджет-зависимости у подростков выявлялись нами как на соматическом, так и на поведенческом уровнях. Так, после длительного времени, проведенного с гаджетом, 42% всех опрошенных отмечают у себя такие симптомы, как усталость, нарушение сна и приёма пищи, головную боль, ухудшение зрения и т.д. Примечательно и то, что 35% школьников младшего подросткового возраста и 58% старшего испытывают тревогу и злость при невозможности провести время с гаджетом или выйти в Интернет.

В нашем исследовании была использована методика Д. Рассела и М. Фергюссона, которая позволила нам выявить уровень субъективного ощущения одиночества у подростков, склонных к гаджет-зависимости. Опросник был обработан нами качественно, потому что качественные характеристики одиночества, возможно, определять с помощью ответов «да» и «иногда» на конкретно-поставленные вопросы методики. Всё это позволило нам сосредоточить своё внимание на проблемных сторонах жизни обследуемых. Анализ полученных результатов показал, что высокая степень одиночества выявлена у юношей, учащихся 11-х классов (45% от общего числа опрошенных), средняя степень – у 30% девушек. Что касается учащихся 7-х классов, то там были получены следующие результаты: высокий уровень одиночества не выявлен; средний уровень одиночества выявлен у 25% мальчиков и 15% девочек. Полученные данные позволяют сделать предположение, что гаджет-зависимость быстрее формируется у учащихся с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества.

Заключение. Факторами риска формирования гаджет-аддикции являются: раннее начало увлечения детей «электронными игрушками»; длительность и «стаж» работы с гаджетами; сложные взаимоотношения с близкими людьми; отсутствие хобби; психосоматические и поведенческие особенности подросткового возраста. В группу «риска» по возникновению гаджет-зависимости входят подростки старшего подросткового возраста, в основном, лица мужского пола, с высоким уровнем ощущения одиночества.

Список литературы

1. Винцковская О.В. В плену у гаджетов / О. В. Винцковская // Здоровый лад жыщя. Серия «У дапамогу педагогу», 2016. – № 2. – С. 20–25.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕРОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КВАЛИФИКАЦИЙ В ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА

А.А. Ларионова¹, Н.А. Зайцева²

¹Москва, Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина

²Москва, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

Актуальность данного исследования определяется необходимостью развития системы независимой оценки квалификаций в индустрии гостеприимства. Значительная работа, проведенная за последние годы на площадках РСПП, Минобрнауки России, Минтруда России, Рособнадзора, общероссийских отраслевых объединений работодателей, ряда субъектов Российской

Федерации позволила сформировать и апробировать общую модель независимой оценки квалификаций [4]. Необходимость создания современной эффективной системы профессиональных квалификаций сегодня признана административными структурами, и профессиональным сообществом, и сферой образования.

Целью проведенного исследования является всестороннее описание теоретических основ организации общероссийской системы независимой оценки квалификаций сотрудников индустрии гостеприимства, конкретных методов форм оценки знаний и умений сотрудников индустрии гостеприимства, указанных в соответствующих профессиональных стандартах.

Материал и методы. Специфика целей и задач исследования, а также его тематическая направленность предопределила использование кабинетных методов исследования. В процессе исследования теоретических основ организации общероссийской системы независимой оценки квалификаций в индустрии гостеприимства авторы статьи использовали официальные различные статистические данные Росстата, Федерального агентства по туризму, научные работы по проблемам подготовки кадров для индустрии, а также собственные исследования [1; 2; 4; 5], которые позволили сделать вывод о том, сегодня проводится значительная работа по формированию эффективной национальной системы квалификаций, отвечающей не только потребностям сегодняшнего дня, но и учитывающей те изменения, контуры которых можно увидеть уже сейчас.

Результаты и их обсуждение. При Национальном совете по профессиональным квалификациям созданы Советы по профессиональным квалификациям (СПК). Они являются постоянно действующими органами национальной системы профессиональных квалификаций, создаваемыми с целью формирования и развития систем профессиональных квалификаций по определенным видам профессиональной деятельности. СПК в индустрии гостеприимства является организатором и координатором независимой оценки квалификаций в сервисе и гостеприимстве. В 2007 и 2008 годах Российским союзом промышленников и предпринимателей были утверждены первые профессиональные стандарты индустрии гостеприимства, разработанные ФРИО при поддержке Европейского фонда образования.

Сегодня, уже в рамках деятельности Совета по профессиональным квалификациям в индустрии гостеприимства, ФРИО продолжает работу по разработке новых и актуализации уже принятых профессиональных стандартов. ФРИО является «ответственной организацией» для четырех областей деятельности: индустрия питания, индустрия гостеприимства, туризм и сервис [3].

Независимую оценку сотрудников индустрии питания, гостеприимства, сервиса и туризма могут проводить только те организации, которые прошли отбор в СПК в индустрии гостеприимства.

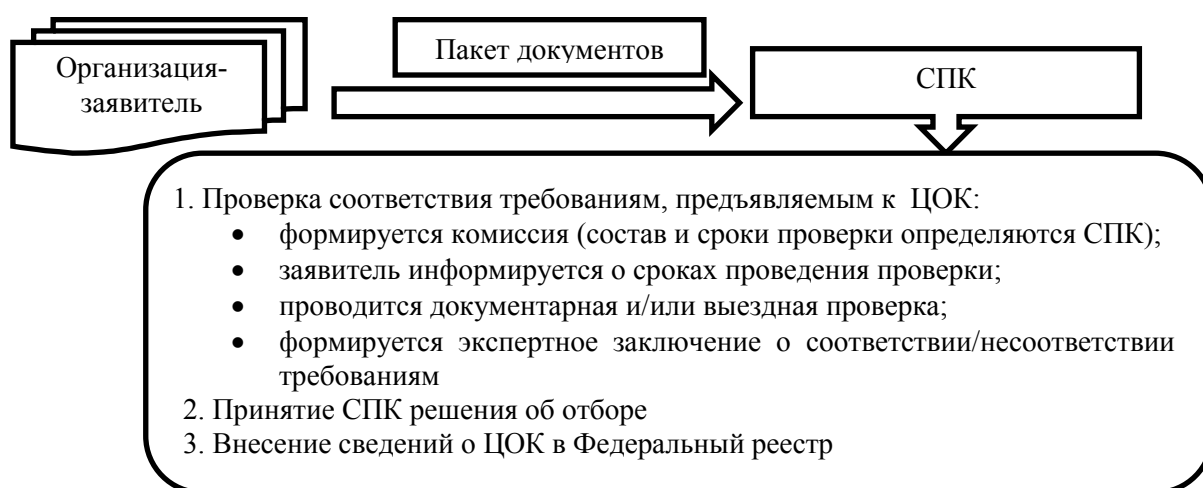


Рис. 1 – Отбор центров оценки квалификаций (ЦОК)

Обязательным условием признания профессиональным сообществом результатов независимой оценки квалификаций (НОК) сотрудников индустрии гостеприимства является их объективность. Это обеспечивается за счет того, что:

- будет организовано единое руководство процессом НОК по всей стране (головной центр в Москве, и представительства в регионах);
- будет использоваться единое для всей страны методическое обеспечение НОК, в том числе в части контрольно-оценочных средств (для оценки знаний, умений и навыков);
- СПК несет репутационные риски при наличии обоснованных жалоб на качество проведения НОК в Апелляционную Комиссию, она лишается своего статуса в области НОК.

Подтверждение соискателем профессиональной квалификацией, оценка ее соответствия положениям профессионального стандарта проводится в ходе профессионального экзамена. Очень важным представляется подбор методов, позволяющих в комплексе провести оценку компетенций по конкретным единицам профессионального стандарта.

Для оценки знаний сотрудников индустрии гостеприимства будет использоваться система тестирования. Были разработаны тесты, позволяющие оценить знания соискателя в соответствии с требованиями профессионального стандарта. Для оценки умений сотрудников индустрии гостеприимства будут использоваться различные практические задания, направленные на оценку умений соискателей по профессиональной квалификации в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

Реализация методических и практических рекомендаций, описанных в рамках данного исследования будет способствовать формированию современной организации общероссийской системы независимой оценки квалификаций сотрудников индустрии гостеприимства.

Совершенно очевидно, что система независимой оценки квалификаций будет работать только тогда, когда выполняется обязательное условие признания профессиональным сообществом результатов независимой оценки квалификаций сотрудников – объективность оценочных процедур.

Заключение. Реализация методических и практических рекомендаций, описанных в рамках данной работы будет также способствовать повышению качества профессиональной подготовки специалистов социальной сферы.

В докладе представлены результаты исследования, проведенного в рамках научно-исследовательской работы «Формирование организационно-экономического механизма создания национальной системы профессиональных квалификаций в индустрии гостеприимства» (регистрационный номер НИОКТР: АААА-А16-116021510165-3).

Список литературы

1. Виноградская Н.А. К вопросу формирования инновационного мировоззрения студентов при изучении экономических дисциплин // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Экономика. 2015.2 (4)
2. Зайцева Н. А. Актуальные вопросы разработки профессиональных стандартов в индустрии питания, гостеприимства и развлечений, и проведения их независимой профессионально-общественной экспертизы // «Современные проблемы сервиса и туризма», 2014 г., № 3, с. 71-78
3. Зайцева Н.А. Роль Нацсовета и СПК в индустрии гостеприимства в обеспечении участия бизнеса в подготовке кадров для индустрии питания. <http://future.russ.ru/work/education-staff/uchastie-biznesa-v-podgotovke-i-ocenke-kadrov-dlya-industrii-pitaniya-m-gostepriimstva.html>. Дата обращения 20.12.2016
4. Лейбович А.Н., Волошина И.А., Перевертайло А.С., Прянишникова О.Д. / под общей ред. А.Н. Лейбовича: Независимая оценка и сертификация квалификаций: Сборник документов и материалов. М.: АНО «НАРК», 2014. М.: Издательство «Перо», 2014–132 с.
5. Прянишникова О.Д., Козлова И. Независимая оценка и сертификация квалификаций: результаты мониторинга, проведенного НАРК в 2014 г.. <http://businessofrussia.com/mar-2015/item/1094-nark.html>. Дата обращения 20.12.2016

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Е.А. Малашенкова¹, А.В. Легчакова²

¹*Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

²*Витебск, Средняя школа № 40 г. Витебска*

Семья как социальный институт является основным, начальным звеном формирования и развития личности, где человек получает минимальные, но необходимые социальные знания, умения, навыки, в целях его успешной социализации. Но в данном случае речь идёт о полной семье. Один из признаков нашего времени - появление большого числа неполных семей и детей, растущих без отца.

Распад семьи – острая проблема современного общества. Как показывают многочисленные исследования, жизнь и условия воспитания ребенка в неполной семье имеют явную специфику и существенно отличаются от жизни ребенка в полной семье. Кроме материальных трудностей, с которыми сталкиваются одинокие родители, мать не в состоянии реализовать одновременно обе родительские позиции – материнскую и отцовскую.

Ослабление воспитательного потенциала неполной семьи обусловливается, как правило, отсутствием отца, мужчины в окружении ребенка, а также нарушением внутрисемейных отношений. В результате ребенок может испытывать затруднения в установлении контактов со сверстниками и другими участниками совместной деятельности, в адаптации к изменяющимся условиям жизнедеятельности, в достижении социальной успешности в профессиональной деятельности. Эти особые условия жизни ребенка отражаются на особенностях его личностного развития, что является явно нежелательным в едином процессе его социализации. В связи с этим важной задачей всех участников социально-педагогического процесса является помощь неполным семьям в осуществлении их социализирующих функций.

Цель данного исследования: выявление особенностей социально-педагогических проблем неполных семей в образовательном учреждении Республики Беларусь.

Материал и методы. Материалом для исследования явились ответы на вопросы анкеты для родителей учащихся ГУО СШ № 40 г. Витебска. Было опрошено общей численностью 50 семей. Из них – 48 семей «материнские», т.е. имеют одного родителя – мать и 2 семьи «отцовские», имеющие одного родителя – отца, максимальное количество семей – 21 (42% опрошенных) относятся к возрастной группе 26-33 лет, затем идет возрастная группа 18–26 лет (24%), 9 семей (18%) принадлежат к группе 33–40 лет, и меньше всех семей, принадлежащих к группе старше 40 лет – 8 (16%). Использовались следующие методы исследования: наблюдение, изучение литературных источников, беседа, анкетирование, анализ, синтез, математическая обработка полученных данных.

Результаты и их обсуждение. Прежде всего, было выявлено количество детей в опрошенных неполных семьях. Наибольшее количество семей 29 (58% опрошенных) имеют одного ребенка. Двух детей имеют 17 семей (34%) и 3 и более детей имеют 4 семьи (8%).

Далее родителям из неполных семей было предложено оценить свое материальное положение. Материальное положение как высокое определили 5 (10%) семей, средний достаток имеют 25 (50%) семей, и свое материальное положение как низкое оценивают 20 (40%) семей.

Несколько вопросов касались участия второго родителя в воспитании и материальном обеспечении детей. Как показали результаты проведенного опроса, большинству одиноких родителей, воспитывающих детей, вторые родители материально никак не помогают, многие даже не платят алименты, не говоря о каких-либо других видах материальной поддержки. Из 40% одиноких родителей (в большинстве своем матерей), которые материальную поддержку (алименты и др.) от второго родителя получают, только 10% ее получают регулярно (ежемесячно). Остальные респонденты отметили, что получают материальную поддержку от второго родителя их детей нерегулярно, с частыми перерывами (по два-три-четыре месяца) – 10%; один-два раза в год – 10%; и 10% указали, что получают материальную поддержку один раз в несколько лет. При этом, размер этой материальной помощи в большинстве случаев является явно недостаточным. Пять женщин из пятидесяти (10%) ответили, что материальной помощи отцов их детей на достойную жизнь недостаточно, а 70% ответили, что этих денег не хватает даже на самое необходимое для ребенка.

Большинство отцов не оказывает помощь и в воспитании своих детей. На вопрос «Помогает ли Вам второй родитель ребенка (детей) в его (их) воспитании?» ни один из опрошенных родителей из неполных семей не смог сказать утвердительно. Только одна женщина ответила, что она иногда получает такую помощь. Каждая вторая женщина ответила на этот вопрос «нет», а 40% вообще не стали отвечать на этот вопрос.

В целом, ответы на данный вопрос показали, что только каждый четвертый ребенок из неполной семьи (25%) регулярно встречается со своим папой. Каждый три из четырех детей из неполных семей никогда не видятся и не встречаются со своими отцами.

Проблема редкого общения детей из неполных семей со своими отцами имеет серьезные последствия. Психологи считают, что дефицит мужского присутствия в неполных семьях мо-

жет негативно сказаться на формировании характера детей, особенно мальчиков. Такого же мнения придерживаются большинство из опрошенных женщин.

Следующие вопросы были направлены на выявление обеспеченности родителей из неполных семей жильем и работой. На вопрос «Имеется ли у Вас постоянное место работы?» 42 (84%) родителей ответили положительно и 8 (16%) родителей дали отрицательный ответ. 37 семей (74% респондентов) имеют в наличии отдельную собственную квартиру, 9 семей (18%) снимают жилье, и 4 семьи (8%) проживают в общежитии.

Следующие вопросы касались распределения времени и особенностей проведения досуга в неполных семьях. Большинству одиноких родителей (60%) никто не помогает в выполнении их домашних обязанностей. Остальным 40% помогают в выполнении домашней работы. Из них – 20% помощь оказывает ребенок (дети), 20% – бабушки и дедушки.

Помимо традиционных материнских обязанностей по воспитанию детей и поддержанию порядка в доме, на одиноких матерей ложится весь груз ответственности за материальное обеспечение семьи. Забота о том, как прокормить, одеть, обуть себя и своих детей вынуждает многих женщин много работать, причем очень часто – на нескольких работах одновременно. Из 50 опрошенных только 5 женщин (10%) сейчас не работают (4 женщины – безработные, 1 – в декретном отпуске), а остальные 45 (90%) работают. Из работающих женщин только одна (2%) работает неполный день (1/2 ставки), 20 женщин (40%) – на одной работе полный рабочий день, девятнадцать женщин (39%) – вынуждены подрабатывать на нескольких работах.

Наш опрос показал, что, несмотря ни на что, большая часть респондентов находит время для занятий ребенком. 29 неполных семей (58%) предпочитает проводить свободное время дома, 12 (24%) отметили: домашнее времяпровождению предпочитают активный отдых и 9 (18%) респондентов ответили, что не имеют свободного времени.

На вопрос «Остается ли у Вас время на себя?» только пять женщин (10%) сумели ответить: «Да, всегда». 90% опрошенных ответили, что на это у них времени не остается.

Заключение. Таким образом, наиболее выраженными проблемами неполных семей, преимущественно материнских, являются следующие:

- неудовлетворительное материальное положение семьи;
- устраненность отца от материального обеспечения и воспитания ребенка;
- редкое общение детей со своими отцами;
- отсутствие помощи в исполнении домашних обязанностей;
- большая загруженность внедомашним трудом. Очевидно, что сильная загруженность матери дома и на работе не способствует полноценному общению с детьми, а иногда и вовсе приводит к заброшенности, психологическому одиночеству ребенка.

КАЧЕСТВО ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПЕДАГОГА СОЦИАЛЬНОГО В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

*С.Д. Матюшкова, О.А. Журавлева
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Существенные изменения, происходящие в различных аспектах жизнедеятельности Республики Беларусь, требуют от современной школы активной модернизации ее основных направлений деятельности: обновления содержания образования, осуществления допрофильной и профильной подготовки учащихся, внедрения в практику работы педагогов активных и интерактивных форм и методов обучения и воспитания. В связи с этим повышаются требования к качеству непрерывного педагогического образования, результатам педагогической деятельности и, соответственно, возрастает значимость процесса управления профессиональным развитием педагогических кадров.

Особая роль в решении этих вопросов принадлежит организационно-методической работе педагога социального, поскольку высокий уровень ее организации является важным фактором профессионального роста педагогов. От творческого потенциала личности педагога социального, его способностей воспринимать и реализовывать идеи современной философии образования во многом зависит продуктивность работы школы, качество ее результатов.

Организационно-методическая работа в школе представляет собой специальный комплекс практических мероприятий, ориентированный, прежде всего на повышение творческого потенциала педагогического коллектива. Основные задачи организационно-методической работы в образовательном учреждении, в том числе педагога социального: оказание педагогам консультативных услуг по различным проблемам методики воспитания; обучение педагогического коллектива современным формам организации воспитательного процесса, проектно-исследовательской деятельности, информационным технологиям и т.д.; создание банка данных актуальной педагогической информации; исследование с целью создания оптимальных условий для повышения профессионального мастерства педагогов и формирование заявок на повышение квалификации педагогов; обобщение опыта работы педагогов в школе и его распространение через различные формы: конкурсы, выставки, конференции, публикации и т.д.; стимулирование педагогического самообразования и педагогического творчества учителей; формирование инновационной направленности в деятельности педагогического коллектива и т.д.

Однако, как показывает анализ деятельности учебных заведений Беларуси, проведенный Министерством образования в 2015 году, общешкольная организационно-методическая работа педагогов социальных, в большинстве своем, недостаточно эффективно управляема, часто осуществляется бессистемно, представляет собой набор разовых мероприятий.

Целью исследования в нашей работе является изучение состояния организационно-методической деятельности педагога социального на примере ГУО «Средняя школа № 1 г.п. Лиозно» и готовности будущих социальных педагогов к такой деятельности.

Материал и методы. Материалом для изучения являлись ответы педагогов ГУО «Средняя школа № 1 г.п. Лиозно» в количестве 60 человек и студентов факультета социальной педагогики и психологии – 40 человек. В исследовании использовались метод анкетирования, обработки результатов и анализ.

Результаты и их обсуждения. Анализ ответов респондентов показал, что педагог социальный в учреждении образования больше всего выполняет прогностическую функцию (39%), затем диагностическую – 25%, воспитательную – 11%; организаторскую – 14%; коммуникативную – 5%; социально-терапевтическую – 3%, охранно-защитную – 6%. Педагог социальный оказывает и методическую помощь в области организации воспитательно-образовательного процесса в 90%, не регулярно – 10%. Ответы респондентов о виде помощи, которую оказывает педагог социальный, распределились следующим образом: социально-педагогическое консультирование – 44%, помощь в организации работы с родителями и (или) лицами, их замещающими – 28%, помощь в осуществлении планирования воспитательной работы – 15%, приглашение к участию в семинарах, консультациях – 13% (рисунок 1).



Рисунок 1 – Мнение педагогов о видах помощи, оказываемых педагогом социальным

При ответе на вопрос «Участвует ли педагог социальный в родительских собраниях, проводимых Вами?» ответы респондентов распределились следующим образом: регулярно – 41%, время от времени – 39%, вообще не участвует – 20%.

Также в рамках работы мы провели исследование мнения об организационно-методической деятельности педагога социального будущих социальных педагогов.

При ответе на вопрос «По Вашему мнению, какие принципы наиболее важные в работе педагога социального?» ответы респондентов распределились следующим образом: принцип взаимодействия – 28%, принцип личностно-ориентированного подхода – 55%, принцип позитивного восприятия и принятия личности – 10%, принцип конфиденциальности – 7%. Таким образом, большинство опрошенных выделили принцип личностно-ориентированного подхода.

При ответе на вопрос «Готовы ли Вы оказывать организационно-методическую помощь специалистам в учреждении, в котором Вы собираетесь осуществлять свою профессиональную деятельность?» ответы распределились следующим образом: да – 57%, скорее, нет, чем да – 22%, полностью не готов (а) – 21% (рисунок 2).

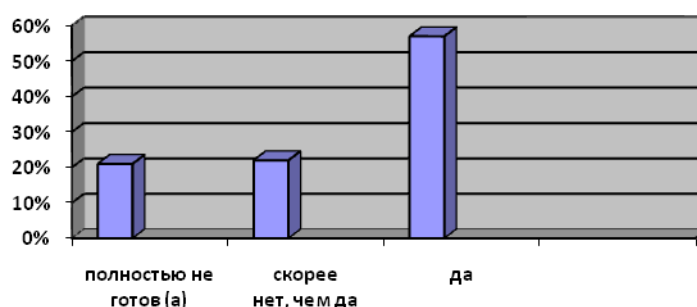


Рисунок 2 – Готовность будущих педагогов социальных оказывать организационно-методическую помощь специалистам учреждения

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, что педагог социальный учреждения образования участвует в организационно-методической деятельности по мере необходимости и использует чаще всего традиционные формы методы, такие как консультирование, лекция и рассказ. Поэтому необходимо усовершенствовать систему организации данного направления работы педагога социального в учреждении образования. А так же большинство будущих педагогов социальных в той или иной степени готовы оказывать организационно-методическую помощь специалистам того учреждения, в котором они будут выполнять свою профессиональную деятельность.

СПЕЦИФИКА ВЫПОЛНЕНИЯ ДИПЛОМНЫХ РАБОТ СТУДЕНТАМИ, ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ 1-86 01 01-04 «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА (СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ)»

*Е.Л. Михайлова, С.И. Михайлов
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В современном стремительно меняющемся мире социальная работа стала одной из важнейших гуманитарных профессий, необходимых для устойчивого социального развития общества. Профессионализм специалиста по социальной работе складывается из профессиональных знаний, умений и навыков, фундамент которых закладывается в период обучения в высшем учебном заведении.

Освоение образовательных программ высшего профессионального образования завершается обязательной итоговой аттестацией выпускников, обучающихся по всем формам получения высшего профессионального образования. Одним из видов итоговой аттестации является выполнение и последующая защита дипломной работы, предшествует которой прохождение производственной преддипломной практики. Студенты, обучающиеся по специальности 1-86 01 01-04 Социальная работа (социально-экономическая деятельность)» могут выбирать: выполнять дипломную работу по основной специальности либо по ее направлению. Первым опытом для кафедры социально-педагогической работы явилось руководство дипломными работами студентов по направлению специальности, т.е. по социально-экономической деятельности.

Цель исследования – рассмотрение специфики процесса выполнения дипломных работ по социально-экономической проблематике.

Материал и методы. Материалом явились следующие документы: «Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. 1 ступень. Специальность 1-86 01 01 Социальная работа (по направлениям)» (ОСРБ 1-86 01 01 – 2011); программа производственной преддипломной практики для специальности 1-86 01 01 «Социальная работа (по направлениям)»; учебные программы по специальным дисциплинам «Экономика и управление социальной сферой», «Современные пенсионные системы и фонды», «Страховое дело». Были использованы метод изучения нормативно-правовых документов; сравнительно-сопоставительный анализ; программно-целевой метод; обобщение и систематизация; логические методы исследования.

Результаты и их обсуждение. Предварительный этап заключался в выборе студентом темы дипломной работы, осмыслении ее проблематики, выработке структуры исследования, подборе методов исследования и определении базы для прохождения производственной преддипломной практики. Например, по теме «Механизм исчисления трудовых пенсий в Республике Беларусь» базой для прохождения преддипломной практики стало Управление по труду, занятости и социальной защите Оршанского районного исполнительного комитета, по теме «механизм реализации государственного социального страхования в организации» – ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Первомайского района г. Витебска». По результатам данного этапа студенты предоставили структуру работы, введение, содержащее актуальность, разработанность, объектно-предметную область, задачи и методы исследования, теоретическую часть дипломной работы (как правило, это работа с понятийно-категориальным аппаратом, анализ нормативно-правового законодательства и современное состояние изучаемой проблемы в Республике Беларусь).

Следующим этапом стало прохождение студентами производственной преддипломной практики. Содержание практики включает планирование, организацию и осуществление различных видов профессиональной деятельности: социального страхования и социального обслуживания; межведомственного и партнерского взаимодействия; организацию и проведение исследования социально-экономических проблем, определение путей их решения; разработку и реализацию социально-экономических программ либо рекомендаций по совершенствованию социально-экономической деятельности в организации (учреждении). Выпускник реализует профессиональную деятельность на уровне, соответствующем квалификации «специалиста по социальной работе – экономиста». В ходе практики осуществляется сбор и анализ эмпирических материалов для выполнения дипломной работы (нормативно-правовой документации организации, бухгалтерской и статистической отчетности, других финансовых документов), освоение в практических условиях принципов социально-экономического планирования, организации и управления социальной работой, экономического и социального анализа полученных результатов, рекомендаций либо программы для решения проблем социального обеспечения, страхования и обслуживания населения. В результате прохождения практики студенты выпускного курса приобретают и совершенствуют следующие профессиональные компетенции: – ПК-28. Обладать практическими умениями в области организационно-экономических основ управления и прогнозирования развития социальной сферы; – ПК-29. Разрабатывать перспективные, среднесрочные и текущие планы экономического и социального развития учреждения социальной сферы и его структурных подразделений; – ПК-30. Обосновывать систему показателей и методы оценки экономической эффективности отдельных видов деятельности учреждений социальной сферы; – ПК-31. Организовывать деятельность в области обязательного социального страхования и пенсионного обеспечения; – ПК-32. Выявлять лиц, нуждающихся в адресной помощи, планировать и осуществлять меры обеспечения этой помощи; – ПК-33. Содействовать внедрению государственного социального заказа.

По результатам преддипломной практики студенты предоставляют научному руководителю на проверку эмпирическую часть своей дипломной работы, которая включает: анализ специфики деятельности организации (учреждения), изучение опыта работы ее специалистов; экономический анализ плановой, отчетной, статистической, бухгалтерской документации (в частности, бюджетных смет, смет доходов и расходов по внебюджетной деятельности, бухгалтерского баланса, отчетов об исполнении бюджетных и внебюджетных смет); произведение расчета объема и динамики финансирования учреждений (организаций); анализ статей социальных расходов; изучение механизма исчисления выплат по социальному обеспечению и социальному страхованию; выработку предложений и рекомендаций по совершенствованию дея-

тельности, разработку мероприятий по повышению финансовой эффективности деятельности учреждения (организации) (в частности, увеличения внебюджетной составляющей).

Например, при анализе пенсионного обеспечения в Республике Беларусь студенты проводили расчеты размеров трудовых пенсий по регрессивной шкале с учетом влияния факторов величины трудового стажа и индивидуального коэффициента заработка; при изучении внебюджетных источников финансирования деятельности ТЦСОН было разработано финансово-экономическое обоснование расценок на предоставляемые платные и частично-оплачиваемые социальные услуги, при анализе оплаты труда в организации студенты вносили предложения по реформированию системы материального премирования путем разработки балльной оценки трудового вклада конкретного работника, при изучении механизма финансового обеспечения деятельности организаций социальной сферы студентами были разработаны мероприятия по активизации внебюджетных источников их финансирования.

Заключение. Таким образом, процесс выполнения дипломных работ по социально-экономической проблематике характеризуется следующими отличительными чертами: необходимостью проведения глубокого анализа финансово-отчетной и статистической документации с тщательным анализом статей доходов и расходов организаций социальной сферы, умением определять эффективность расходования финансовых ресурсов, а также проводить грамотный расчет различных социально-экономических показателей в деятельности исследуемых организаций, предлагать экономически обоснованные рекомендации и мероприятия по совершенствованию социально-экономических механизмов.

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ

*З.Н. Соболев, И.А. Боговая
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В последние два десятилетия отмечается неблагоприятные тенденции в динамике инвалидности – увеличение численности контингента инвалидов. Поддержка полноценного образа жизни лиц с ограниченными возможностями в Республике Беларусь представляет собой глобальный социальный процесс, требующий организации различных реабилитационных мероприятий. Социальная реабилитация – это совокупность мероприятий, осуществляемых государственными, частными, общественными организациями, направленных на защиту социальных прав граждан. Социальная реабилитация инвалидов представляет собой процесс восстановления способностей лиц с ограниченными возможностями к самостоятельной общественной и семейно-бытовой деятельности. Реабилитационная деятельность включает развитие духовных и физических способностей, облегчение бытовых и жилищных условий, организация и проведение свободного времени, полноценное участие в общественной и культурной жизни. Для решения таких задач используются различные технологии. Технологии социальной реабилитации можно определить как способы осуществления деятельности по социальной реабилитации и выбора оптимальных средств, методов их выполнения.

Материал и методы. Исследование с целью изучения технологий социальной реабилитации молодых инвалидов проводилось на базе Территориального Центра социального обслуживания населения Железнодорожного района г. Витебска. Использовались следующие методы: изучение, анализ и систематизация литературных источников, нормативных документов, анкетирование с последующим анализом его результатов.

Результаты исследования и их обсуждение. Немаловажную роль в социальной реабилитации играют Центры социального обслуживания населения, где открыты отделения дневного пребывания для инвалидов. Посещают отделение 41 человек в возрасте 18–31 год, в основном с нарушением опорно-двигательного аппарата. Изучая опыт работы Центра, следует отметить важную роль специалистов по социальной работе в организации социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями. В Центре функционируют 7 кружков, осуществляющих деятельность с молодыми инвалидами. Кружок декоративно-прикладного искусства «Фантазия» знакомит лиц с ограниченными возможностями с историей и современными направлениями развития декоративно-прикладного творчества, с технологиями различных видов рукоделия.

Музыкально-театральная студия «Забава» способствует развитию творческих способностей молодых инвалидов. Кружок двигательной активности «Азбука здоровье» направлен на развитие двигательных качеств молодых инвалидов, на формирование физического совершенствования и стремления к здоровому образу жизни. Занятие за компьютером способствует развитию памяти и логического мышления, оживляет познавательную деятельность и сподвигает к самообразованию. Кроме того, в Центре работают 3 клуба: «Мы вместе», «Забота», «Школа духовного возрождения». Организуются в отделении культурно-развлекательные мероприятия. Лицам с ограниченными возможностями для успешной адаптации необходимы положительные эмоции. Смена впечатлений и деятельности, а также встреча с искусством является основным источником их получения.

Нами проведено анкетирование по вопросам организации культурно-досуговой деятельности молодых инвалидов. В анкетировании приняли участие 36 респондентов. Все респонденты имеют частичные нарушения опорно-двигательного аппарата. Результаты анкетирования показали, что участвуют в театрально-музыкальной студии 35% респондентов, 30% увлекаются шахматами, 10% участвуют в культурно-массовых мероприятиях, 5% являются членами танцевального коллектива.

В качестве мотивов участия в кружковой деятельности 20% респондентов отметили самореализацию, 15% – получение новой информации, 20% – расширение круга общения. Для 90% опрошенных достаточно свободного времени для реализации своих талантов, увлечений, способностей.

Респонденты отмечают (50%), что в Центре преобладает доброжелательная, спокойная обстановка, 20% респондентов довольны содержанием проводимых мероприятий.

Лица с ограниченными возможностями больше всего нуждаются в социально-медицинских услугах (27%), социально-экономических (20%), социально-бытовых (18%), социально-правовых (15%).

Заключение. Следовательно, территориальный центр социального обслуживания населения использует различные технологии социальной реабилитации. Значительное место в социальной реабилитации занимает социальная адаптация, поскольку позволяет решить проблему выживания человека, приспособления к процессам окружающей среды. Изотерапия направлена на уменьшение нервно-психических расстройств, восстановление и развитие нарушенных функций, формирование способности к образовательной и трудовой деятельности.

Для лечебно-оздоровительной коррекции личности, развития ее творческих способностей, расширения кругозора, активизации социально-адаптивных способностей используется музыкотерапия. Широко применяется для реабилитации лиц с ограниченными возможностями и кинезотерапия – лечение движением, с использованием физических упражнений. Все респонденты участвуют в том или ином виде культурно-досуговой деятельности, что может говорить об их активной жизненной позиции.

Список литературы

1. Зозуля, Т.В. Комплексная реабилитация инвалидов : учебное пособие / Т.В. Зозуля. – М. : Проспект, 2010. – 319 с.
2. Храпылина, Л.П. Основы реабилитации инвалидов / Л.П. Храпылина. – М. : Мысль, 2007. – 255 с.

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ИДЕНТИЧНОСТИ БЕЛОРУССКИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*С.Г. Туболец, Е.А. Николаева
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В условиях современного глобализационного процесса проблема формирования этнической идентичности становится одной из актуальных тем психолого-педагогических исследований. Причиной тому – рост числа контактов в межнациональном общении, становление поликультурной среды. Условия всё более расширяющегося диалога культур, экспансия массовой культуры, рост миграционных процессов актуализируют понимание человеком собственной тождественности с определённой этнической группой. Её формирование основано на совокупности этнодифференцирующих признаков, таких как родной язык, религия, эмоционально-

ценностные отношения и т.д. Одним из свидетельств успешной социализации человека становится его позитивная этническая идентичность.

Понятие «идентичность» означает осознание человеком своей принадлежности к какой-либо социокультурной группе, его способность к упорядоченности своей жизнедеятельности в сообществе других людей, усвоение им элементов социальной жизни собственной группы [1]. В зависимости от типа групповой принадлежности исследователи выделяют профессиональную, гражданскую, этническую, политическую, религиозную и культурную идентичности.

Этническая идентичность трактуется как эмоционально-когнитивный процесс объединения субъектом себя с другими представителями одной с ним этнической группы, а также его позитивное ценностное отношение к истории и культуре, национальным традициям и обычаям своего народа, его идеалам, чувствам и интересам, фольклору и языку, территории проживания этноса и его государственности. Отсюда, гражданская и национальная идентичности особо значима для национальных государств, в том числе, для Беларуси. Их рассматривают в качестве залога единства общества.

Цель исследования – изучить этническую идентичность в структуре белорусских младших школьников.

Материал и методы. Материал для исследования: ответы на вопросы учащихся 2 и 3 классов ГУО СШ № 40 и 46 (выборка 84 человека). Методы исследования: опрос, анализ, синтез, обобщение, математические методы.

Результаты и их обсуждение. При изучении этнической идентичности младших школьников необходимо выяснить знание детьми своей этнической принадлежности. Для этого проанализировали ответы детей на вопрос «Знаешь ли ты свою национальность?», «Скажи: ты белорус/белоруска». При этом мы полагаем, что ответ на первый вопрос позволяет понять, как дети соотносят свои теоретические знания о нации со своей личностью.

В результате проведенного опроса, было получено следующее: 60,7% респондентов (51 человек) ответили, что знают свою национальность, 39,3% (33 человек) – не знают. Во вторых классах уровень знаний о своей этнической идентичности был выше, чем в третьих классах на 12,3% (соответственно 67,6% и 55,3%). Таким образом, большая часть респондентов, принявших участие в исследовании, знают, к какой этнической группе они принадлежат. Причиной такого распределения ответов может быть обусловленный возрастом текущий процесс развития этнической идентичности, недостаточная сформированность когнитивного компонента части респондентов (таблица 1).

Таблица 1 – Знание детьми своей национальности

Классы	Кол-во человек	Кол-во ответов «да»	%
2	37	25	67,6%
3	47	26	55,3%
Все классы	84	51	60,7%

Полученные данные свидетельствуют о том, что значительная часть респондентов имеет размытые представления о собственной национальности. Это можно объяснять: высокой многоэтничностью среды проживания учащихся; незначительностью фактора национальности в контактах с иными людьми; близостью культур (русская и белорусская), с представителями которых могут взаимодействовать учащиеся; использованием в быту и в учебной деятельности преимущественно русского языка.

Анализ полученных результатов на вопрос «Ты – белорус/белоруска» показал следующее. Ответ «да» среди учащихся 2-х классов дали 83,8%, среди 3-х классов – 91,5%. Соответственно, ответ «нет» прозвучал в 16,2% и 8,5% (таблица 2).

Таблица 2 – Ответ на вопрос «Скажи: ты – белорус / белоруска?»

Класс	Кол-во человек	Да		Нет	
		Кол-во	%	Кол-во	%
2	37	31	83,8	6	16,2
3	47	43	91,5	4	8,5
Всего	84	74	88,1	10	11,9

Как видно из таблицы, данный вопрос для детей оказался проще как для восприятия, так и для ответа. Мы считаем, что высокий показатель общих ответов «да» – 88,1% (74 человека) связан с вниманием к вопросу национальной принадлежности не только в обычной жизни, но и в рамках изучения ряда школьных предметов, частотностью употребления слова «белорус» по сравнению с термином «национальность».

В целом полученные данные (ответы детей на вопросы «Знаешь ли ты свою национальность» и «Ты – белорус/белоруска») свидетельствуют, что значительная часть респондентов, а именно: 37,9% не в состоянии чётко ответить на вопрос о своей национальности. В то же время, отвечая на вопрос «Ты – белорус/белоруска» дети называют себя белорусами, и ни один человек не уклоняется от ответа, не говорит «не знаю». Это может отражать недостаточное понимание детьми абстрактного понятия «национальность» и более успешное формирование конкретного понятия, свидетельствующего о национальной принадлежности – «белорус».

Одним из важнейших факторов, влияющих на становление национальной идентичности, является родной язык (в данном случае – белорусский). Поэтому были заданы вопросы: «На каком языке ты разговариваешь дома с родителями?», «На каком языке ты разговариваешь дома с бабушками / дедушками?». Дети 2-х и 3-х классов дали одинаковые ответы: с родителями на русском разговаривают 95,4% детей, а 4,6% – на русском и английском. Никто не указал в качестве средства коммуникации белорусский язык. С бабушками / дедушками на русском языке разговаривает 95,4% опрошенных, на русском и белорусском – 1,1%, 3,5% детей разговаривают с прародителями на русском и английском языке.

В целом, данные подтверждают тенденцию, которая была выявлена ещё в 2009 году, когда по данным переписи было установлено, что в домашней среде большинство этнических белорусов разговаривает на русском языке – 69,8%.

Заключение. Таким образом, мы наблюдаем становление этнической идентичности в структуре идентичности белорусских младших школьников. Знания детьми собственной национальности недостаточно устойчивы, что мы связываем с недостаточной сформированностью понятия «национальность». В то же время учащиеся в своём большинстве чётко идентифицируют себя как белорусов. Родной язык в процессе этнической идентификации в семье белорусских младших школьников играет незначительную роль.

Список литературы

1. Этнопсихологический словарь // В.Г. Крысько. – М., МПСИ. – 1999. – 333 с.

Физико-математические науки

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ПРЕПОДАВАНИЮ ГЕОМЕТРИИ В ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССАХ

*Л.Л. Ализарчик
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Современная школа предъявляет высокие требования к качеству профессиональной подготовки педагогов [1, с. 33]. Одна из общих целей подготовки будущего учителя математики связана с формированием профессиональных компетенций, позволяющих организовывать целостный педагогический процесс с учетом современных образовательных технологий и педагогических инноваций.

Начиная с 2015/2016 учебного года на III ступени общего среднего образования введено профильное обучение, предусматривающее изучение отдельных учебных предметов на повышенном уровне. [2, с. 46]. Переход к профильному обучению требует качественно нового подхода к профессиональной подготовке педагога [3, с. 4]. Поэтому будущим учителям необходимо овладевать современными формами организации работы учащихся и методами обучения математике, которые способствуют развитию логического мышления, пространственного воображения, формированию различных видов творческой деятельности [4, с. 111].

Целью работы является выявление основных направлений и форм подготовки в университете будущих учителей к преподаванию геометрического материала на повышенном уровне.

Материал и методы. Педагогический эксперимент проводится на математическом факультете ВГУ имени П.М. Машерова с 2014 г. Всего за годы проведения экспериментом охвачено около 200 студентов, которые приобретают педагогические специальности.

Результаты и их обсуждение. Формы и методы подготовки студентов к работе в профильных классах исследуются на занятиях по методике преподавания математики, при изучении спецкурсов, при написании дипломных и курсовых работ, во время педагогической практики.

На занятиях по методике преподавания математики студенты учатся использовать в профильных классах проблемное изложение и исследовательский метод обучения. Будущие учителя пробуют формулировать геометрические задачи на отыскание достаточных оснований и необходимых следствий, приобретают навыки формирования у учащихся умений получать гипотезы и проводить исследования при решении задач на геометрические места точек и на построение на плоскости и в пространстве.

Учителя профильных классов должны на высоком уровне не только владеть математикой, но и методикой применения современных образовательных технологий, интерактивных методов обучения [3, с. 4].

Современные компьютерные технологии предлагают новые возможности в организации исследовательской деятельности в области геометрии. Поэтому студенты знакомятся с так называемыми интерактивными динамическими системами, признанными наиболее эффективными средствами изучения школьного курса геометрии, с помощью которых можно конструировать интерактивные чертежи (модели) по математике («Живая геометрия», «1С: Математический конструктор», «GeoGebra» и др.). Изменяя созданный чертеж, учащиеся могут обнаружить закономерности в поведении фигуры, на основе этого сформулировать гипотезы, которые затем либо доказываются, либо опровергаются. Например, интернет-сервис GeoGebra на основе анализа полученных изображений геометрических фигур и их уравнений предоставляет возможность получить гипотезы об условиях взаимного расположения прямых на плоскости и в пространстве, прямой и плоскости, плоскостей (параллельность, перпендикулярность). Проведенные с помощью динамических возможностей сервиса GeoGebra исследования позволяют получить гипотезы, которые дают возможность учащимся самостоятельно формулировать новые теоремы (теорему Наполеона, первую теорему Тебо и др.) [5, с. 81].

С использованием интерактивных динамических систем студенты учатся разрабатывать фрагменты уроков, которые применяют во время педагогической практики и в будущей профессиональной деятельности. Компьютерные средства такого рода идеально сочетаются с интерактивными досками (проекторами), уникальные возможности которых изучают студенты, практикуясь использовать их в учебном процессе.

При выполнении курсовых и дипломных работ студенты также исследуют новые возможности использования в профильных классах современных интерактивных средств обучения геометрии. Разработанные нами компьютерные средства уже применяются в учебном процессе («Geom3D», «Элементы геометрии в 5–6 классах»). На данном этапе студентами разрабатывается компьютерная программа Editor-Sections, которая позволяет при изучении геометрии в профильных классах формировать умения решать метрические и позиционные задачи на построения на проекционных чертежах. Решение таких стереометрических задач способствует развитию пространственного мышления и умения работать с плоскими изображениями трехмерных фигур.

Исследуются студентами и возможности изучения в профильных классах элементов фрактальной геометрии, так как бесконечно самоподобные геометрические фигуры (фракталы) дают принципиально новые возможности в познании окружающего мира, что может способствовать развитию у учащихся интереса к геометрии. В настоящее время существует большое количество программных средств, позволяющих создавать различные фракталы, однако в основном они лишь генерируют изображения алгебраических и стохастических фрактальных объектов и носят только демонстрационный характер. Поэтому при выполнении курсовых работ разрабатывается программное средство FractalPlus, позволяющее с помощью некоторых аксиом, правил и набора параметров строить и исследовать интересные двумерные фрактальные объекты.

Для оказания методической помощи учителям, работающим в профильных классах, нами разработан и находится в свободном доступе специальный интернет-ресурс – блог «Математика на повышенном уровне», который предлагается студентам для использования в будущей профессиональной деятельности (<http://matematika-pro.blogspot.com.by>).

Среди методов профильного обучения особое место должно занимать проектирование [3, с. 4]. При изучении дисциплины «Проектная деятельность в информационно-образовательной среде XXI века» студенты приобретают навыки использования в образовании интернет-ресурсов и сетевых сервисов, а также учатся создавать собственные контенты на основе сервисов Web 2.0 (wiki, блоги, сайты и др.) для сопровождения и поддержки учебной деятельности учащихся [6]. На занятиях создаются нелинейные презентации, ментальные карты, ленты времени, которые содержат много дополнительной информации к школьному учебнику геометрии. Студенты осваивают интернет-технологии и проектные методики, благодаря которым обучение становится личностно-ориентированным, центрированным на ученике, предполагающим самостоятельную исследовательскую деятельность учащихся и позволяющим ориентироваться в современном информационном пространстве.

Заключение. Как показывает проводимый эксперимент, все названные формы работы со студентами математического факультета способствуют качественной подготовке компетентных специалистов, максимально адаптированных к использованию возможностей современных образовательных технологий обучения геометрии в профильных классах.

Список литературы

1. Жук, А.И. Роль и место учителя в обществе знаний: новые компетенции и новые ориентиры / А.И.Жук // Народная асвета. – 2014. – № 10. – С. 32–36.
2. Об организации в 2016/2017 учебном году допрофильной подготовки и профильного обучения на III ступени общего среднего образования: инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь от 30.05.2016 № 05-20/94 // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. – 2016. – № 13. – С. 46–62.
3. Глинский, А.А. Профессиональное развитие педагога в условиях профильного обучения / А.А.Глинский // Народная асвета. – 2016. – № 8. – С. 3–7.
4. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания: XI класс (повышенный уровень). – Минск: Национальный институт образования, 2016. – 257 с.
5. Ализарчик, Л.Л. Применение интернет-технологий при изучении математических дисциплин / Л.Л.Ализарчик, В.О.Голяс // Веснік ВДУ. – 2016. – № 3(92). – С. 74–82.
6. Алейникова, Т.Г. Сетевая образовательная среда как инструмент подготовки будущих педагогов к использованию интернет-технологий / Т.Г. Алейникова, Л.Л. Ализарчик // Информатизация образования – 2014: педагогические аспекты создания и функционирования виртуальной образовательной среды: материалы междунар. науч. конф., Минск, 22–25 окт. 2014 г. / редкол.: В.В. Казаченок (отв. ред.) [и др.]. – Минск: БГУ, 2014. – С. 27–29.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА ЭКОНОМЕТРИКИ ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ

*И.М. Борковская, О.Н. Пыжкова
Минск, БГТУ*

Современный специалист обязан владеть основами компьютерных информационных технологий и рядом современных разделов высшей математики, чтобы быть конкурентноспособным и выдерживать темпы научно-технического прогресса. Особенно это важно для специалистов высокой квалификации – магистров. Такой специалист должен знать математические основы современных методов, используемых при обработке больших объемов информации и разработке оптимальных в том или ином смысле методов принятия решения. Важное значение имеет знакомство с новыми разделами прикладной математики и математического моделирования в курсе «Эконометрика (продвинутый уровень)». Более того, овладение методами эмпирических исследований является не просто желательной, но весьма существенной частью базовой подготовки экономиста. Задачи эконометрики: анализ экономических объектов и процессов; экономическое прогнозирование, предвидение развития экономических процессов; разработка управленческих решений на всех уровнях хозяйственной иерархии.

Цель настоящего исследования – выявление проблем и особенностей, возникающих при изучении студентами II ступени высшего образования курса «Эконометрика (продвинутый уровень)».

Материал и методы. В качестве материала рассматривается процесс обучения магистрантов экономических специальностей. В исследовании были использованы следующие методы: обобщение результатов практической деятельности, педагогическое наблюдение и личный педагогический опыт.

Результаты и их обсуждение. Изучение большинства экономических процессов в эконометрике осуществляется через математические модели, вследствие чего понятие эконометрической модели является основным в курсе. Конечно, предполагается, что магистранты уже владеют основами экономического анализа, умеют подготавливать и анализировать пространственные и временные данные.

По курсу предусматривается проведение лекций-семинаров, где вместе с теорией построения эконометрических моделей рассматриваются вопросы их практического использования. Как показывает опыт, исследование зависимости случайных величин приводит к моделям регрессии и регрессионному анализу на базе выборочных данных, поэтому курс начинается с освоения и закрепления основных положений корреляционно-регрессионного анализа (построения и анализа однофакторных и многофакторных моделей, усвоения предпосылок классической нормальной линейной модели регрессии, положений теоремы Гаусса-Маркова). Пользуясь методами корреляционно-регрессионного анализа, магистранты измеряют тесноту связей показателей с помощью коэффициента корреляции. Постановка задачи регрессионного анализа формулируется следующим образом. Имеется совокупность результатов наблюдений, которая, например, с использованием средств широко используемого пакета Excel, представляет собой несколько столбцов. В этой совокупности один столбец соответствует показателю, для которого необходимо установить функциональную зависимость с параметрами объекта и среды, представленными остальными столбцами. Требуется установить количественную взаимосвязь между показателем и факторами.

При изучении курса «Эконометрика (продвинутый уровень)» особое внимание уделяется проблемам эконометрического моделирования объектов, в частности, анализу обобщенной линейной модели регрессии с гетероскедастичными и автокоррелированными остатками. С этой целью рассматривается обобщенный метод наименьших квадратов и метод взвешенных наименьших квадратов, а также возможности выявления и устранения в эконометрических моделях искажающих эффектов, связанных с мультиколлинеарностью экзогенных переменных, автокорреляцией, гетероскедастичностью случайных остатков. Более углубленно изучаются модели временных рядов и системы эконометрических уравнений. Знания магистрантов по основным разделам закрепляются с помощью тестов, как одной из форм текущего контроля знаний. Ниже приводится фрагмент подобного теста:

№	Вопросы	Варианты ответов
1.	Какой метод является основным при оценке параметров регрессионной модели?	а) метод максимального правдоподобия; б) метод моментов; в) метод наименьших квадратов; г) Байесовский метод.
2.	Если парный коэффициент корреляции между признаками Y и X равен -1 , то это означает:	а) отсутствие связи; б) наличие слабой корреляционной связи; в) наличие обратной линейной связи; г) наличие прямой линейной связи?
3.	В уравнении линейной парной регрессии параметр b_1 означает:	а) усредненное влияние на результативный признак неучтенных (не выделенных для исследования) факторов; б) среднее изменение результативного признака при изменении факторного признака на 1%; в) на какую величину в среднем изменится результативный признак y , если переменную x увеличить на единицу измерения; г) какая доля вариации результативного признака y учтена в модели и обусловлена влиянием на нее переменной x .
4.	Какой критерий используют для оценки значимости уравнения регрессии:	а) критерий Фишера; б) критерий Стьюдента; в) критерий Пирсона; г) критерий Дарбина-Уотсона?
5.	Имеются следующие данные: коэффициент регрессии $b_1 = 2,341$, стандартная ошибка коэффициента регрессии $S_{b_1} = 0,377$. Определите значение t_{b_1} и оцените значимость коэффициента регрессии, если $t_{\text{табл}} = 2,11$ при уровне значимости $\alpha = 0,05$.	а) 0,161, коэффициент незначим; б) 6,21, коэффициент значим; в) -6,21, коэффициент незначим; г) 0,88, коэффициент незначим.
6.	Какой коэффициент определяет среднее изменение результативного признака при изменении факторного признака на 1%:	а) коэффициент регрессии; б) коэффициент детерминации; в) коэффициент корреляции; г) коэффициент эластичности?

Знания по основным разделам курса закрепляются в процессе выполнения компьютерных лабораторных заданий.

Заключение. Преподавание курса «Эконометрика» ориентирует магистрантов на применение полученных знаний в своих диссертациях, что способствует повышению профессиональной подготовки будущих специалистов. Отметим, однако, что не всегда данные, полученные в результате экономико-математического моделирования, могут использоваться непосредственно, как готовые управленческие решения. Скорее они носят «консультативный» характер. Окончательное решение должен принимать человек.

ВОЗМОЖНОСТИ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

И.А. Боровикова

Гомель, Гомельский торгово-экономический колледж Белкоопсоюза

Для организации успешного педагогического процесса, отвечающего за повышение качества обучения учащихся, необходимо изменить все компоненты, определяющие состояние образовательного пространства: предусмотреть соответствующие методы и формы организации образовательного развивающего процесса; овладеть методологией их постоянной корректировки; создать необходимую учебно-материальную базу; спроектировать и внедрить такие педагогические технологии, которые позволяют наиболее эффективно решить поставленные задачи, в ходе сотворчества, взаимодействия преподавателя и его учащихся.

Цель – выявление и обоснование применения кейс-технологии обучения как условия повышения профессиональной подготовки учащихся колледжа.

Материал и методы. Материалом исследования послужила организация образовательного пространства в рамках изучения экономических дисциплин. Основными методами явились изучение и обобщение передового педагогического опыта, наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент, статистическая обработка данных.

Результаты и их обсуждение. Специалист высокого качества (профессионал) – это тот, кто обеспечивает высокий результат труда в любых условиях. У такого специалиста в одинаковой степени развиты аналитическое и креативное мышление: аналитическое опирается в основном на знания, креативное – на навыки и возможность быстрого моделирования процесса принятия решения в нестандартных ситуациях. Традиционное обучение доносит до будущих специалистов в основном информацию (знания), формируя их только наполовину, если не на треть. Знаний стало так много, а профессиональные навыки стали столь многообразными и даже изощренными, что знания в полном объеме стало невозможно передать, а качество подготовки специалиста на необходимом уровне стало невозможно сформировать традиционными средствами.

Эффективным методом обучения в настоящее время является метод кейсов, то есть рассмотрение конкретных случаев деловой практики. Данный метод обучения, позволяет подготовить конкурентоспособных специалистов.

Среди интерактивных методов обучения кейс-стадия занимает особое место. С одной стороны, обучение на основе анализа бесчисленного множества ситуаций старо как мир. С другой стороны, современный производственный опыт так многогранен, что на его изучение, осмысление и запоминание уйдет слишком много времени, и подготовка специалиста будет просто невозможна.

Будучи интерактивным методом обучения, он завоевывает позитивное отношение со стороны учащихся, которые видят в нем игру, обеспечивающую освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала. Не менее важно и то, что анализ ситуаций довольно сильно воздействует на профессионализацию учащихся, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учебе.

Обучение с использованием кейс-метода помогает развивать умение решать практические задачи с учетом конкретных условий. Дает возможность сформировать такие квалификационные характеристики, как способность к проведению анализа, умение четко формулировать и высказывать свою позицию.

Задачи, стоящие перед преподавателем для реализации учебных программ по экономическим дисциплинам, привели к тому, что сегодня в современной педагогической практике и теории наиболее яркими примерами является – кейс технология, которая лежит в основе комплексных технологий.

В преподавании учебных дисциплин, для достижения предполагаемого уровня обученности, воспитанности, развития учащихся и нацеленности на решение поставленных задач, правильно, на наш взгляд, переходить от использования кейс технологии к компьютерной и наоборот.

Применение кейс-метода позволяет развивать навыки работы с разнообразными источниками информации. Процесс решения проблемы, изложенной в кейсе – творческий процесс познания, подразумевающий коллективный характер познавательной деятельности.

Кейс-метод опирается на совокупность определенных дидактических принципов: индивидуальный подход к каждому учащемуся, учёт его потребностей и стиля обучения; максимальное предоставление свободы в обучении (возможность свободы выбора высказывания, формы обучения, типа задач и способа их выполнения); обеспечение учащихся достаточным количеством наглядных материалов, которые касаются задач; не загружать учащихся большим объемом теоретического материала, концентрироваться лишь на основных положениях; формирование у учащихся умения работать с информацией и ее перерабатывать;

Особенность работы преподавателя, практикующего кейс-метод, заключается в том, что он не только реализует максимально свои способности, но и развивает их. Основное содержание деятельности преподавателя включает в себя выполнение нескольких функций: обучающей; воспитывающей; организующей; исследовательской.

Деятельность преподавателя при использовании кейс-метода включает две фазы. 1. Первая фаза представляет собой сложную творческую работу по созданию кейса и вопросов для его анализа. Она осуществляется за пределами аудитории и включает в себя научно-исследовательскую, методическую и конструирующую деятельность преподавателя. 2. Вторая

фаза включает в себя деятельность преподавателя в аудитории, где он выступает со вступительным и заключительным словом, организует малые группы и дискуссию, поддерживает деловой настрой в аудитории, оценивает вклад учащихся в анализ ситуации.

Кейс-метод развивает компетентностные качества личности: аналитические умения, практические умения, творческие умения, коммуникативные умения, социальные умения. Наличие в структуре кейс-метода споров, дискуссий, аргументации довольно сильно тренирует участников обсуждения, учат соблюдению норм и правил общения.

В жизни учащимся пригодится умение логически мыслить, формулировать вопрос, аргументировать ответ, делать собственные выводы, отстаивать свое мнение.

Достоинством кейс-технологий является их гибкость, вариативность, что способствует развитию креативности у преподавателя и учащихся.

Заключение. Использование кейс-технологий в обучении не решит всех проблем и не должно стать самоцелью. Необходимо учитывать цели и задачи каждого занятия, характер материала, возможности учащихся. Наибольшего эффекта можно достичь при разумном сочетании традиционных и интерактивных технологий обучения, когда они взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Список литературы

1. Беляева, О.А. Педагогические технологии в профессиональной школе : учеб.-метод. пособие / О.А. Беляева. – 5-е изд, стер. – Минск: РИПО, 2013. – 60 с.
2. Бобрович, Т.А. Методика преподавания общепрофессиональных и специальных предметов и дисциплин: метод. рекомендации по выполнению курсовой работы. – 5-е изд., перераб. и доп. / Т.А. Бобрович, В.Д. Соломахин. – Минск: РИПО, 2012. – 24 с.

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ИНФОРМАЦИОННОЙ БИЗНЕС-АНАЛИТИКИ

*Н.А. Виноградская
Москва, МГПУ*

В «экономике знаний» центральными звеньями, обуславливающими стабилизацию общества и уровень его культурного развития, являются образование и воспитание. При этом, в огромном многообразии образовательных доктрин, стратегий, систем и технологий весьма опасно выделение только инвариантных или универсальных, ибо педагогическое творчество и инновационная деятельность непрерывно обогащают и динамизируют устоявшиеся модели [1; 4].

Особо важным, на наш взгляд, становится повышение качества подготовки магистров, как креативной элиты инновационного общества. Для того, чтобы система подготовки студентов в магистратуре оправдала возложенные на нее ожидания, необходимо осознать и решить ряд педагогических проблем: масштабность задач, стоящих перед магистрантами при освоении большого количества видов профессиональной деятельности; разнородный по подготовке и возрасту состав обучающихся; неготовность многих магистрантов к разнообразным видам профессиональной деятельности; их низкий исследовательский потенциал.

Материал и методы. Нами представлены результаты внедрения и апробации авторской программы комплексной подготовки магистров по курсу «Управленческий учет и контроллинг на предприятии» на кафедре бизнес-информатики ИЭУПП НИТУ МИСИС (профиль подготовки «Информационная бизнес-аналитика»). При этом речь идет о контроллинге как системе управления достижением целей, направленной на решение его стратегических и оперативных задач.

Постановка задачи при выполнении комплекса лабораторных работ на основе факторного анализа отчета о деятельности предприятия и выявления резервов, узких и слабых мест студенту необходимо:

1. Установить в зависимости от отраслевых особенностей цели предприятия на предстоящий период и критерии, ключевые показатели эффективности, по которым можно оценить степень их достижения.

2. Определить плановые задания по предложенным критериям на основе выявленных в процессе анализа резервов, создать систему гибкого бюджетирования, просчитать несколько вариантов сценариев развития событий, величин факторов, влияющих на финансовые результаты.

3. Разработать систему показателей оперативной управленческой отчетности (то есть, факторов, оказывающих влияние на изменение критериев), например, материалоемкости, норм расхода сырья, уровня цен на сырье, производительности труда и средней заработной платы и т.д.

4. Построить потоки информации, уменьшающей степень неопределенности и отвечающей требованиям достоверности, полноты, релевантности, полезности, понятности, своевременности и регулярности. Сам процесс управления воспринимается бизнес-аналитиками как процесс преобразования информации: управленческие воздействия – как информация особого рода. И чем более разнообразна реакция объекта управления, чем изменчивее экономическая среда, сложнее внутреннее устройство – тем больше информации нужно для управления.

5. Определить формы оперативной управленческой отчетности в целях мониторинга процессов в режиме реального времени. Изменение условий влечет за собой пересмотр целевых параметров, корректировку плана: проверку оптимальности целей в новых условиях, возможности ввиду произошедших изменений добиться поставленных целей.

6. Обосновать области контроля: критические внешние и внутренние условия, лежащие в основе планов – фиксирование прошлых фактов превращается в систему перспективного, опережающего контроля.

7. Выполнить анализ динамики показателей, сравнив плановые и достигнутые показатели. Выполненный на этапе планирования анализ прошлого отвечал на вопросы: добилось ли предприятие поставленной цели? что ему помогло, что помешало? Каковы его сильные и слабые стороны? Анализ настоящего помог определить, что происходит и в каком направлении развивается предприятие. Анализ будущего оценивает: сможет ли предприятие добиться поставленных целей, какие возможности перед ним откроются, с какими рисками придется столкнуться [2].

8. Разработать рекомендации для принятия управленческих решений. На основе настоящей ситуации и перспективных возможностей и рисков контроллер определяет, какие альтернативы действий есть у предприятия, и оценивает эти альтернативы с точки зрения достижения целей предприятия. Эти рекомендации помогают принять оптимальное решение.

Результаты и их обсуждение. В результате освоения курса магистры получают новые функциональные качества, жизненно необходимые навыки гибкого бюджетирования с использованием информационных технологий на основе выбора и оценки ключевых показателей эффективности. Готовятся специалисты, хорошо разбирающиеся как в информационных технологиях и системах, обеспечивающих эффективное управление процессами в условиях реальных предприятий, так и в самих бизнес-процессах [3].

Студент получает возможность выступить при этом в двух ипостасях. Как контроллер он отвечает за процесс и разрабатывает модель формирования бюджета, несет ответственность за подготовку и проведение процесса бюджетирования. Как менеджер – осуществляет собственно планирование разделов бюджета, несет ответственность за принятые решения: определяет цели, средства и способы их достижения.

Информационные технологии в подготовке магистров позволяют эффективно структурировать, приблизить к мировым стандартам учебный процесс. Они базируются на определенных закономерностях распространения и усвоения информации. Такой синтез позволяет разработать и применять открытые системы интенсивного обучения как в содержательном аспекте (влияние информатизации образования на содержание обучения), так и в процессуальном аспекте (влияние информатизации образования на учебный процесс) [5].

Заключение. Таким образом, работа педагога превращается в управление деятельностью магистра и процесс взаимодействия с ним в системе «человек-человек», решения магистром задач перехода от незнания к знанию, от непонимания к пониманию, от неумения к умению, от беспомощности к самостоятельности и желанию поделиться знаниями, умениями и опытом с учетом особенностей личности студента. У обучающегося, как субъекта и объекта взаимодействия с педагогом в процессе формируются новые экономические знания, умения, практические навыки и качества личности не только в сугубо профессиональной деятельности, но и в сфере педагогики. Педагог должен предупредить студентов о необходимости взвешенного подхода к получению информации из внешних источников. Только человек с достаточным опытом

и багажом знаний может правильно оценить качество информации, студентам следует помочь, дать им «реперные точки».

Список литературы

1. Вихрова Н.О. Особенности организации послевузовской профессиональной подготовки финансовых руководителей организации // Таврический научный обозреватель, 2015. – № 5-1. – С. 68–70.
2. Ларионова А.А. Бюджетирование на предприятиях индустрии туризма (статья) // Финансовый менеджмент. – № 3, 2007.
3. Ларионова А.А. Использование активных и интерактивных методов обучения при подготовке бакалавров менеджмента для индустрии туризма // Туризм в современном мире направления и тенденции развития: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 10-летию кафедры «Социально-культурный сервис и туризм», 28–29 марта 2013 г. / под ред. В.А. Чернова. – Хабаровск: Издательство ДВГУПС, 2013. – 381 с. – С. 286–290.
4. Майорова А.Н., Калашникова И.В. Проблемы высшего образования в России // Научные труды SWorld, 2014. – Т. 32. – № 3. – С. 77–79.
5. Сафронова И.В. Роль активных форм обучения в формировании конституционно-правового статуса специалиста // Таврический научный обозреватель, 2015. – № 5-1. – С. 71–76.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ПРОДУКТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

И.В. Галузо

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Социально-экономические изменения, происходящие во всех сферах нашей жизни, в том числе, в высшем образовании, требуют устранения назревших противоречий в профессиональной подготовке будущих специалистов. Актуальность исследования обусловлена объективным эволюционным процессом взаимодействия науки, производства и образования, причем образование выступает интегратором этого взаимодействия. Учитывая потребности конкретного учебного заведения, можно подобрать необходимый состав модулей учебно-диагностического обеспечения.

Цель исследования состоит в проектировании и внедрении модульной технологии профессионального обучения студентов на основе применения специализированного учебно-диагностического комплекта.

Материал и методы. В педагогической литературе, посвященной проблемам модульного обучения, выявлены основные структурные элементы модульной технологии обучения – модуль и учебный элемент, уточнены содержания этих понятий [4].

Под модулем понимается функционально самостоятельная единица, включающая в себя, не только целостное, автономное содержание учебной информации, но и все компоненты методической системы (цели, содержание обучения, организационные формы и методы обучения, средства обучения, контроль и оценку результатов обучения).

Учебные элементы являются составными частями модуля и представляют собой содержательно и функционально взаимосвязанные и взаимозависимые единицы структуры. Содержание модуля обладает системным качеством целостности, поэтому его функциональная самостоятельность должна обеспечиваться подчинением целей и содержания учебных элементов общим целям модуля и модульной программы.

Модульная технология представляет собой совокупность и взаимодействие модулей, каждый из которых состоит из системы взаимосвязанных учебных элементов. Изучение учебных элементов в определенной последовательности ведет к достижению целей модульной технологии обучения.

Освоение содержания каждого модуля завершается *контролем*.

Базовые модули построены на основе системы управления обучением LMS Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда) – электронная система управления обучением, ориентированная, прежде всего, на организацию взаимодействия между преподавателем и студентами [1].

Результаты и их обсуждение. Рассматривая модуль не только как структурную единицу содержания образования, но и как средство обучения, можно говорить о его качественной характеристике, одним из компонентов которой является способ представления учебно-методической информации. Для структурирования учебного материала, смысловой компрессии

и наглядного отображения содержания обучения в учебно-методическом обеспечении модуля ряд исследователей предлагают использовать визуализацию учебной информации, которая основывается на выявлении существенных и стереотипных связей между элементами знания и создании достаточно «жесткой» и универсальной структуры, используемой для структурирования содержания обучения [3].

Для успешной реализации модульного обучения существенное значение имеет ее адаптация к уже существующему учебному процессу. Анализ научно-практических исследований в области модульного обучения показывает возможность проведения мягкой перестройки традиционного обучения путем постепенного введения в него элементов модульной технологии вплоть до полной ее реализации (что и наблюдается при ее внедрении по ряду естественнонаучных дисциплин в ВГУ имени П.М. Машерова). На подготовительном этапе к внедрению модульной технологии был разработан комплекс инструктивных листов, выполняющих информирующую и координирующую функции, и которые в дальнейшем служат основой для проектирования полноценных учебных элементов с развернутым содержанием обучения [2].

Структура деятельности преподавателя по проектированию, разработке и применения модульной технологии может быть представлена тремя этапами и выглядеть следующим образом.

Этап 1. Комплексная диагностика педагогических условий

Содержательно-целевой компонент	Методический компонент	Результативный компонент
Выявление требований к профессиональной подготовке специалиста; выявление специфических особенностей специальности; выявление познавательных потребностей студентов и учебной мотивации	Анализ учебно-методической документации; тестирование студентов для выявления индивидуального уровня обученности; анкетирование для выявления познавательных потребностей и уровня мотивации к изучению дисциплины	Определены элементы содержания обучения специалиста по дисциплине; выделены профессионально значимые элементы содержания обучения по предмету; определены начальные уровни обученности студентов и уровни мотивации

Этап 2. Проектирование модульной технологии обучения конкретной учебной дисциплины

Содержательно-целевой компонент	Методический компонент	Результативный компонент
Формулирование комплексной цели модульной технологии обучения дисциплины; формулирование целей модулей и их структурных элементов; разработка рейтинговой системы оценки учебных достижений	Графическое моделирование структуры модулей и учебного процесса; разработка системы учёта освоения содержания модулей; проектирование учётно-отчётной документации с помощью информационных технологий; моделирование учебной информации в виде смысловых и опорных схем	Созданы модули по дисциплине и рейтинговая система контроля и оценки учебных достижений обучающихся; создан учебно-методический комплекс в виде набора учебных элементов и инструктивных карт

Этап 3. Реализация модульной технологии в учебном процессе

Содержательно-целевой компонент	Методический компонент	Результативный компонент
Организация и управление учебной деятельностью на занятиях по освоению содержания учебных элементов модулей; консультирование и оценивание результатов учебной деятельности	Создание условий для организации самостоятельной учебной деятельности; организация индивидуального и группового обучения; использование проблемных и других активизирующих методов обучения	Осуществлен процесс обучения на освоении содержания модулей, рейтинговом контроле и оценке учебных достижений

Этап 4. Оценка результатов применения модульно-рейтинговой системы и коррекция элементов технологии.

Закключение. Разработанная структура отображает этапы деятельности преподавателя по созданию и применению модульной системы: комплексная диагностика педагогических усло-

вий, проектирование модульно-рейтинговой технологии, реализация модульной технологии, оценка результатов применения модульной технологии и коррекция элементов технологии.

Требования к повышению качества подготовки специалистов предопределили необходимость поиска инновационных методов и приемов обучения, а также адекватных им форм контроля знаний, умений и навыков студентов.

Список литературы

1. Галузо, И.В. Виртуальная образовательная среда Витебского государственного университета имени П.М. Машерова / И.В. Галузо, А.В. Лукомский // Современное образование Витебщины, 2013. – № 1. – С. 19–25.
2. Галузо, И.В. // Интерактивная лекция в СДО MOODLE: создание и использование / И.В. Галузо. Современное образование Витебщины, 2014. – № 3(5). – С. 27–31.
3. Галузо, И.В. Система дистанционного обучения MOODLE в рисунках и схемах: методические рекомендации / И.В. Галузо. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – 32 с.
4. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами: учебное пособие для вузов / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. – М.: Владос, 2010. – 320 с.

РОЛЬ ДИПЛОМНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В ВУЗЕ

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

Дипломная работа является квалификационной работой студента, по уровню выполнения которой и результатам защиты Государственная экзаменационная комиссия (ГЭК) делает заключение о возможности присвоения студенту соответствующей квалификации.

Являясь заключительным этапом обучения в высшем учебном заведении, выполнение дипломной работы имеет следующую цель: закрепление и углубление теоретических и практических знаний по избранной специальности и применение их для решения конкретных задач; формирование навыков ведения самостоятельной исследовательской работы и овладение методикой научного исследования и/или эксперимента; приобретение навыков обобщения и анализа результатов, полученных другими разработчиками или исследователями; выяснение подготовленности студента для самостоятельной работы в условиях современного производства, прогресса науки, техники и культуры [1, с. 13].

Цель исследования – определить роль и значение дипломного проектирования в процессе подготовки будущих преподавателей физики в вузе.

Материал и методы. В исследовании в качестве рабочего материала использовались: образовательный стандарт высшего образования специальности 1-31 04 01 Физика (по направлениям), утвержден и введен в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 30.08.2013 № 88; инструкция об организации, проведении и требованиях к содержанию, оформлению и защите рефератов, курсовых проектов (работ), дипломных проектов (работ) и магистерских диссертаций, утвержденная приказом ректора ВГУ имени П.М. Машерова от 10.03.2016 № 50; учебные программы проведения педагогической и преддипломной практик для студентов специальности 1-31 04 01-03 Физика (научно-педагогическая деятельность). Реализованы методы исследования общенаучного характера (анализ, обобщение).

Результаты и их обсуждение. Дипломное проектирование выполняется, согласно типовому и рабочему учебному плану специальности 1-31 04 01-03 Физика (научно-педагогическая деятельность), в 8 семестре обучения в течение четырех недель. Ему предшествуют две производственные практики, проводимые в этом же семестре [2, с. 18].

Производственная педагогическая практика студентов, проводится в течение четырех недель в восьмом семестре обучения и предшествует производственной преддипломной практике. В процессе прохождения практики студентами-практикантами проводится работа с ученическим коллективом в качестве учителя-предметника и помощника классного руководителя в 9–11 классах средних общеобразовательных школ и гимназий, а также в профессиональных лицеях и колледжах. Основной целью проведения производственной педагогической практики является подготовка студента к целостному выполнению функций преподавателя физики и информатики, классного руководителя, к проведению комплекса учебно-воспитательной работы с учащимися.

Производственная преддипломная практика проводится в течение восьми недель в восьмом семестре обучения. Практика организуется в соответствии с программой проведения и индивидуальными заданиями, соответствующими темам дипломных работ. Студенты-практиканты, выполняющие дипломные работы по методике преподавания физики, выполняют следующие виды работ: изучают литературные источники по теме дипломной работы; приобретают практические навыки исследований в избранном направлении; осваивают методы и методики, необходимые для проведения педагогического эксперимента; анализируют данные, необходимые для выполнения дипломной работы.

Важное значение, имеет использование результатов учебно-методической работы во время прохождения производственной педагогической практики для написания дипломной работы во время преддипломной практики.

Для достижения цели выполнения дипломной работы студенты решают следующие задачи: самостоятельно определяют проблемную ситуацию; раскрывают содержание и направления исследований, проводившихся по выбранной проблематике во время прохождения производственных практик; систематизируют теоретические знания по исследуемой проблеме за счет поиска новых источников и инновационных подходов при осуществлении образовательного процесса по физике; проводят анализ собранного теоретического и фактического материалов; применяют современные методики решения практических задач, поставленных в дипломной работе; обосновывают практическую значимость предложений, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности.

Заключение. Дипломное проектирование и предшествующие ему производственные педагогическая и преддипломная практики позволяют студентам специальности 1-31 04 01-03 Физика (научно-педагогическая деятельность) повысить уровень методической подготовки в области преподавания физики и астрономии в средних общеобразовательных учреждениях, углубить теоретические знания по теме дипломной работы, выполнить различные виды заданий по современным актуальным аспектам преподавания физики, подготовить и провести педагогический эксперимент с последующей обработкой его результатов в практической части дипломной работы. Все это, в конечном итоге, способствует повышению уровня профессиональной подготовки будущих преподавателей физики в процессе обучения в вузе.

Список литературы

1. Инструкция об организации, проведении и требованиях к содержанию, оформлению и защите рефератов, курсовых проектов (работ), дипломных проектов (работ) и магистерских диссертаций. Утверждена приказом ректора ВГУ имени П.М. Машерова от 10.03.2016 № 50.
2. Образовательный стандарт высшего образования специальности 1-31 04 01 – Физика (по направлениям). Утвержден и введен в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 30.08.2013 № 88.

О ТОЧНОСТИ ПРОГНОЗА ВЫЯВЛЕНИЯ СРЕДИ СТУДЕНТОВ «ГРУППЫ РИСКА» ПО УСПЕВАЕМОСТИ НА ОСНОВАНИИ ЛОГИСТИЧЕСКОГО РЕГРЕССИОННОГО АНАЛИЗА

*В.В. Малиновский, А.А. Чиркина, Н.В. Булгакова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Студенты, поступившие на первый курс вуза, имеют различный исходный уровень подготовленности. В связи с этим, в начале первого семестра необходимо оперативно выявить «группу риска» – студентов, с которыми требуется проводить дополнительные занятия для улучшения уровня их подготовки. Имеется единственная возможность для выделения «группы риска» – использовать результаты централизованного тестирования и средний балл аттестата.

Цель исследования: определение возможности использования логистической регрессионной модели для формирования «группы риска» слабоуспевающих студентов, которым необходимы дополнительные занятия во внеучебное время.

Материал и методы. Материалом исследования являлись результаты ЦТ, средний балл аттестата и результаты зимней сессии первого курса студентов математического факультета ВГУ имени П.М. Машерова, обучающихся по специальностям «Прикладная математика» и «Прикладная информатика» с 2006 по 2015 годы (517 студентов). Построенная ранее логистическая регрессионная модель позволяет по результатам ЦТ и среднему баллу аттестата предсказать вероятность успешной или неуспешной сдачи сессии для каждого студента [1]. Вероят-

ность неуспешной сдачи сессии рассчитывалось по формуле: $z = 7,365 - 0,829x_1 - 0,032x_2$, где x_1 и x_2 – значения факторов, в качестве которых были выбраны результаты ЦТ по математике и

средний балл аттестата соответственно, $P = \frac{1}{1 + e^{-z}}$. К «группе риска» были отнесены студен-

ты, имевшие задолженности и/или отчисленные по результатам зимней экзаменационной сессии первого курса. Статистическая обработка полученных результатов проводилась с использованием пакета программ IBM SPSS Statistics 13.

Результаты и их обсуждение. Данная модель была использована для прогнозирования успешной/неуспешной сдачи (прогноз «группы риска») студентами математического факультета, обучающихся по специальностям «Программное обеспечение информационных технологий», «Прикладная математика» и «Прикладная информатика» 2015 года набора (75 студентов). Критерием вероятности успешной сдачи первой сессии при проведении логистического регрессионного анализа являлось пороговое значение $P \geq 60\%$. В «группу риска» попало 16 (21,3%) студентов первого курса набора 2015 года. По результатам первой сессии всего 7 студентов имели задолженности (без уважительных причин) или были отчислены, 6 из них были включены в «группу риска». Еще один студент, имевший задолженности по неуважительным причинам, изначально не попал в «группу риска», для него вероятность успешной сдачи сессии составляла 67%. Таким образом, точность исполнения прогноза в «группе риска» составила 85,7%.

Студент считается слабоуспевающим, если его средний балл сессии не превышает 6,0. Почти все студенты, выделенные в «группу риска», показали низкие результаты в зимнюю сессию: только у одного средний балл сессии превысил значение 6,0, то есть отрицательный прогноз исполнился для 15 из 16 студентов, выделенных в «группу риска».

Однако, не все студенты, показавшие низкие результаты, были выявлены с помощью логистической модели. У 11 (18,6%) студентов из 59, которые не вошли в «группу риска», средний балл сессии был меньше 6,0. Это говорит о том, что имеются некоторые дополнительные факторы, которые мы не можем учесть при формировании «группы риска» и высокие баллы по ЦТ не гарантируют хорошей успеваемости. Как было показано ранее, коэффициент корреляции результатов ЦТ и среднего балла аттестата не позволяет статистически достоверно предсказать «успешность-неуспешность» обучения на первом курсе [2]. Это может быть связано с тем, что математические дисциплины вуза не являются продолжением школьного курса элементарной математики. Изучение этих дисциплин и самоподготовка по ним требуют наличия учебных умений и навыков, отличных от школьных или подготовки к ЦТ.

При повышении «порогового» значения вероятности успешной сдачи сессии до $P \geq 70\%$ в «группу риска» попадает почти половина студентов – 32 (42,7%) студента первого курса набора 2015 года. Из них 7 (21,9%) студентов с хорошей успеваемостью оказываются включенными напрасно, но только 4 (9,3%) из 43 студентов, отнесенных к успевающим, «упущены» для включения в «группу риска». Таким образом, хотя при повышении «пороговой» вероятности включения студентов в «группу риска» количество неучтенных студентов становится меньше, «группа риска» становится слишком большой по отношению к численности групп. Дальнейшее накопление статистических данных и увеличение обучающей выборки позволит уточнить регрессионное уравнение и значение «пороговой» вероятности.

Заключение. Логистический регрессионный анализ позволяет по результатам ЦТ и среднему баллу аттестата предсказать вероятность успешности сдачи первой сессии, что позволяет определить «группу риска». В частности, из студентов математического факультета 2015 года набора по специальностям «Прикладная математика», «Прикладная информатика» и «Программное обеспечение информационных технологий» в «группу риска» попали 21,3% студентов. Точность исполнения прогноза для этой группы составила 85,7%. Пороговое значение вероятности успешной сдачи сессии до $P \geq 60\%$ не позволяет выявить всех студентов, показавших низкие результаты по результатам зимней сессии первого курса. Имеются некоторые дополнительные факторы, которые невозможно учесть при формировании «группы риска» с помощью логистической модели по результатам ЦТ и среднему баллу аттестата.

Список литературы

1. Малиновский В.В., Чиркина А.А., Булгакова Н.В. Логистический регрессионный анализ как инструмент выявления студентов первого курса математического факультета, входящих в «группу риска» по уровню подготовленности // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XXI (68) Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, научных сотрудников и аспирантов ВГУ им.П.М. Машерова 11–12 февраля 2016 г. – С.56–58

2. Малиновский В.В. Анализ целесообразности использования коэффициента корреляции результатов ЦТ, среднего балла аттестата и результатов первой сессии для прогнозирования успешности обучения / В.В.Малиновский, А.А.Чиркина, Н.В.Булгакова // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XXI (68) Регион. науч.-практ. конф. преподавателей, научных сотрудников и аспирантов ВГУ им.П.М. Машерова 11–12 февраля 2016 г. – С. 58–60.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОГРАММИРОВАНИЯ И ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

*Л.Е. Потапова, Т.Г. Алейникова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В настоящее время возрастает актуальность повышения обучения программированию в школе. Это вызвано, прежде всего, прогрессом цифровых технологий и внедрением их во все сферы жизни общества. Повсеместное взаимодействие человека и машины проявляется в набирающих популярность IoT-устройствах («умные» телевизоры и холодильники, фитнес-трекеры, сенсоры состояния атмосферы и т.п.), в высокой степени компьютеризации современных производств. Человек, не имеющий базовой подготовки в области программирования, будет ощущать свою безграмотность в окружении «умных» вещей в недалеком будущем. Опыт обучения информатике первокурсников вуза свидетельствует о том, что многие испытывают серьезные трудности в коммуникациях человек/машина.

Школьная информатика фактически формирует в основном компьютерных пользователей, владеющих программным обеспечением общего назначения и навыками использования компьютерных коммуникаций. Программирование же считается трудным и скучным занятием, которое необходимо только тем, кто связывает свое будущее с IT-сферой. Следует признать, что школьные учителя информатики вносят немалую лепту в то, что многие ученики к окончанию школы утрачивают всякий интерес к программированию. Разрыв между школьным и «реальным» программированием продолжает увеличиваться. Чтобы изменить сложившуюся ситуацию, необходимо, прежде сего, качественно улучшить подготовку учителей информатики в области программирования.

Целью работы является выявление проблем преподавания программирования в школе и путей их решения при подготовке будущих учителей информатики.

Материал и методы. В исследовании в качестве рабочего материала использованы образовательные стандарты и учебные программы, учебно-методические материалы. Реализованы методы исследования общенаучного характера (анализ, синтез, обобщение, сравнение), наблюдение.

Результаты и их обсуждение. В отличие от классических наук (математики, физики и др.), информатика пришла в школу в 80-ые годы прошлого века, будучи сама еще молодой и не вполне сформировавшейся наукой. Поэтому за небольшой промежуток времени (три десятилетия) сменилось несколько парадигм преподавания курса и, соответственно, место и роль алгоритмизации и программирования в его содержании, от главенствующих (в учебниках А.П. Ершова, А.Г. Кушниренко и др.) до второстепенных (в последующих учебниках). Трудно было предугадать даже в начале XXI века, какой прогресс ожидается в распространении цифровых технологий уже через десятилетие, и насколько актуальным станет лозунг академика А.П. Ершова «Программирование – вторая грамотность» [1].

Чтобы добиться этой грамотности, нужно изменить существующее отношение к предмету, повысить его роль, т. к. в действующем базовом курсе программирование изучается лишь на уровне введения, по несколько часов с 6 по 11 класс. Если сравнить школьные программы и программы педагогических специальностей вузов за 1985 г. и в настоящее время, то увидим сокращение учебных часов не менее чем в два раза. Фрагментарность изучения программирования и небольшой объем учебных часов (около 27%) не обеспечивают достижения необходимого качества обучения.

Из опыта работы со студентами можно сделать заключение, что в школе они не научились решать проблемы с помощью программирования, так как многие учителя в основном уделяют внимание изучению конструкций языка и его синтаксису. Недостаточно сформированным оказывается умение структурировать информацию, выделять входные данные и результаты – то, с чего начинается любое программирование. У значительной части учащихся слабо выработан алгоритмический стиль мышления, который позволяет в конкретном содержании задачи увидеть формальное представление и абстрактные конструкции для реализации программы.

Поэтому на первом этапе необходимо научить выделять данные, условие и метод решения, и находить сходные алгоритмы для многих, порой непохожих друг на друга задач. Если, например, задача, независимо от ее содержательной «упаковки», сводится после ряда преобразований к известному алгоритму, то ее можно считать решенной. Учащийся, установив этот факт на сознательном уровне, всю остальную работу выполняет почти автоматически.

Особого внимания требует выбор изучаемых задач и алгоритмов их решения. Задачи должны иметь прикладной характер, охватывать широкий круг тем, но алгоритмы их решения должны быть доступными для понимания, не очень сложными, и не требующими сложного математического аппарата их описания.

Для практического программирования важен также сам процесс разработки программ, который для учебных задач может состоять из следующих этапов:

- выделение входных и выходных данных, их типов;
- разработка общей схемы алгоритма;
- написание программы с учетом детализации всех действий;
- составление тестов для проверки работоспособности программы;
- анализ сложности программы;
- тестирование и отладка программы.

В нашей практике обучения будущих учителей информатики программированию мы используем язык C# на платформе .NET. Это связано не только с рекомендациями учебной программы, но и с соответствием этого языка современным парадигмам технологий программирования. Авторами разработан комплекс заданий, нацеленный на формализацию моделей из разных предметных областей, декомпозицию и проектирование реальных объектов. При этом для описания поведения объектов используются изученные в процедурном программировании несложные алгоритмические конструкции, что позволяет не отвлекать внимание от изучаемого материала и сформировать новый стиль мышления. При этом у обучаемых формируются практические навыки декомпозиции проблемы, проектированию классов и объектов предметной области и организации их взаимодействия. Только после приобретения достаточного опыта решения учебных задач подобного рода можно перейти к анализу и проектированию сложных моделей реальных объектов. В помощь студентам, изучающим этот сложный материал, нами разработаны методические рекомендации и электронные пособия по программированию на языке C#, что позволяет студентам и самостоятельно осваивать современные технологии программирования [2, 3].

Заключение. На современном этапе развития общества школьники и студенты должны получать достаточные умения и навыки алгоритмизации и программирования, которые определяют алгоритмическую культуру и представляющую собой часть общей культуры каждого человека.

Проведенное исследование показало, что школьное преподавание программирования нуждается в коррекции как содержательной, так и методической. Основные пути совершенствования связаны с пересмотром учебной программы и повышением качества подготовки учителей информатики.

Список литературы

1. Ершов А.П. Программирование–вторая грамотность // Архив академика А.П. Ершова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://erшов.iis.nsk.su/russian/second_literacy/article.html. – 1981.
2. Потапова Л.Е., Алейникова Т.Г. Алгоритмизация и программирование на языке C#: метод. рекомендации к выполнению лабораторных работ – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2014. – 50 с.
3. Потапова Л.Е., Алейникова Т.Г. Объектно-ориентированное программирование на языке C#: метод. рекомендации для лабораторных работ – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2016. – 50 с

DARKNET – ОДНА ИЗ СТОРОН ИНТЕРНЕТА

*А.А. Сетько, Ю.Н. Швеиц
Гродно, ГрГУ имени Я. Купалы*

Интернет – это глобальная сеть, предоставляющая доступ ко всем электронным ресурсам. Мы ежедневно пользуемся ими с самыми разнообразными целями. Каждый пользователь может получить практически любую информацию, если знать, где её найти. Внедрение ИТ-технологий в различные сферы, с одной стороны, сделало жизнь человека более комфорт-

ной, но, с другой стороны, этот процесс послужил предпосылкой к увеличению количества преступлений в этой области.

В результате преподавания курсов информатики или современных компьютерных технологий, необходимо формировать у молодых людей культуру и навыки корректной деятельности в сетевом и облачном пространстве, использование в процессе образования и дальнейшей профессиональной деятельности различных Интернет-ресурсов и сетевых сервисов, а также опыт создания собственного контента на основе различных имеющихся сервисов.

Целью работы является необходимость информировать изучающих работу в Интернете о наличии так называемого «глубокого интернета» и принципов его функционирования для активной, эффективной и легальной работы в Интернете.

Материал и методы. В данной статье рассматриваются ресурсы, способные открыть доступ к нелегальным системам мирового интернет – пространства и методы теории защиты информации, обеспечивающие анонимность работы этих систем.

Результаты и их обсуждение. Darknet – лишь небольшая часть так называемого «глубинного Интернета» (Deer Web) [1], под которым понимают разнообразный контент, который недоступен большинству поисковых механизмов. В Darknet все скрывается от общедоступных поисковых систем совершенно осознанно. Информация здесь находится под покровом специализированного программного обеспечения, которое обеспечивает шифрование и анонимность пользователей, используя протоколы и домены, на которые средний интернет-пользователь никогда не наткнется.

Анонимная сеть, где свои законы и правила. Место, где можно купить и узнать практически все, вне зависимости от каких-либо моральных норм. Это сеть с большим выбором тематических сайтов. Тут можно найти практически любую информацию. Но так как сеть абсолютно свободна и не имеет законов, то имеет место и нелегальный контент.

Итак, «Darknet» – это частные сети, использующие только доверенные соединения, главной особенностью которых является полная анонимность. Отследить человека в этих сетях практически невозможно, что и способствовало развитию нелегального бизнеса в данной среде.

Ни одна поисковая система или браузер не предоставят желающим доступ к этим ресурсам, ни одна, кроме Tor [2]. Tor или The Onion Router – это система прокси-серверов, позволяющих устанавливать анонимное сетевое соединение. Система Tor была создана в Исследовательской лаборатории Военно-морских сил США и изначально была секретной разработкой, но затем исходный код был открыт. Анонимность трафика обеспечивается за счёт использования распределённой сети серверов – узлов. В этой системе используется многоуровневое шифрование. Каждый пакет данных, попадающий в систему, проходит через три различных прокси-сервера – узла, которые выбираются случайным образом. Перед отправлением пакет последовательно шифруется тремя ключами: сначала для третьего узла, потом для второго и в конце, для первого. Когда первый узел получает пакет, он расшифровывает «верхний» слой шифра и узнаёт, куда отправить пакет дальше. Второй и третий сервер поступают аналогичным образом. В то же время, программное обеспечение «лукового» прокси-сервера предоставляет SOCKS-интерфейс (SOCKS – это сетевой протокол, который позволяет пересылать пакеты от клиента к серверу через прокси-сервер прозрачно (незаметно) для них). Внутри сети Tor трафик перенаправляется от одного маршрутизатора к другому и окончательно достигает точки выхода, из которой чистый (нешифрованный) пакет данных уже доходит до изначального адреса получателя (сервера). Трафик от получателя обратно направляется в точку выхода сети Tor.

В виду обеспечения анонимности пользователей, получило широкое распространение ведение нелегального бизнеса. В Darknet можно найти всё: от тяжёлых наркотиков и оружия до материалов порнографического содержания с участием несовершеннолетних лиц. Но там располагаются и целые библиотеки редкой литературы, которая отсутствует в открытом доступе, происходит обмен информацией между свидетелями каких-либо происшествий, информаторами, агентами спецслужб (для обеспечения безопасности) и многое другое [3]. Различные службы специального назначения используют данные ресурсы.

Заключение. Несмотря на то, что Tor обладает высоким уровнем защиты, существует достаточно много уязвимостей, которые могут позволить отследить пользователя и передаваемую информацию. Tor предназначен для скрытия факта связи между клиентом и сервером, однако он принципиально не может обеспечить полное скрытие передаваемых данных, поскольку

шифрование в данном случае является лишь средством достижения анонимности в Интернете. Поэтому для сохранения более высокого уровня конфиденциальности необходима дополнительная защита самих коммуникаций. Также важно шифрование передаваемых через Тог файлов с помощью их упаковки в криптографические контейнеры и применение методов стеганографии. Все это должен знать современный студент IT- специальностей, изучающий курс по защите информации.

Список литературы

1. Даркнет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikinews.org/wiki/Даркнет> – Дата доступа: 09.01.2017.
2. Система прокси-серверов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikinews.org/wiki/Tor> – Дата доступа: 09.01.2017.
3. Что продают в даркнете <http://www.zdnet.com/article/seven-things-you-did-not-know-about-the-deep-web/> – Дата доступа: 09.01.2017.

О РОЛИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ФОРМИРОВАНИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

*Т.Л. Сурин, Ж.В. Иванова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В настоящее время с особой остротой встал вопрос подготовки для Республики Беларусь высококвалифицированных специалистов, способных к творчеству, умеющих эффективно применять полученные знания при решении нестандартных прикладных задач. Поэтому развитие творческой личности и педагогическое сопровождение одаренных учеников должно являться одной из важнейших задач современной школы.

Однако решение такой задачи под силу только высокообразованным, творчески мыслящим учителям. Для работы с учащимися различных категорий, в том числе с теми, кто проявляет углубленный интерес к предмету, от учителя требуются фундаментальные знания, которые не должны ограничиваться школьными рамками. Это важно как для самого процесса преподавания, так и для поддержания авторитета учителя в глазах учащихся.

Материал и методы. Основой исследования является опыт работы авторов при чтении курса «Математический анализ» для специальности «Математика и информатика» математического факультета ВГУ имени П.М. Машерова. Были проанализированы возможности специальных математических дисциплин при формировании профессиональных качеств будущего учителя математики, результаты анкетирования нанимателей по оценке удовлетворенности качеством образовательных услуг. При проведении исследования использованы эмпирические и логические методы.

Результаты и их обсуждение. Результаты анкетирования нанимателей по оценке удовлетворенности качеством образовательных услуг выпускников показали невысокий уровень соответствия теоретических знаний выпускников педагогических специальностей выполняемой профессиональной деятельности, и неумение применять эти знания на практике. В связи с этим считаем, что необходимым условием формирования высококвалифицированного специалиста является более глубокое изучение специальных дисциплин и их ориентация на будущую профессиональную деятельность. Для повышения эффективности образования необходимо заинтересовать студентов самим процессом обучения, привить любовь к выбранной профессии. Это возможно только в том случае, если студенты будут понимать и любить те предметы, которые они изучают и которые важны для их дальнейшей работы.

Мы считаем, что в связи с этим необходимо, чтобы на занятиях прослеживалась связь изучаемого материала со школьным курсом математики. Это убеждает студентов в необходимости изучения данного предмета, повышает их мотивацию.

Математический анализ является одной из дисциплин наиболее тесно связанных со школьным курсом математики. Такие темы, как «Действительные числа», «Функция», «Предел и непрерывность функции», «Производная» изучаются в школе. Изучению этих тем уделяется особое внимание. Это объясняется также и тем, что от их усвоения зависит понимание последующего материала и изучение других специальных дисциплин.

Для их качественного усвоения в рамках часов, отводимых на самостоятельную работу, студенты выполняют специально разработанные индивидуальные домашние задания. Эти задания включают задачи на нахождение области определения функции, решение уравнений и неравенств с модулями, нахождение пределов функций, исследование функций на непрерывность, исследование функций с помощью производных, решение задач на максимум-минимум функции. Студенты должны не только выполнить эти задания, но и защитить их. Задания содержат материал, который может быть использован в школе, как на уроках математики, так и при проведении факультативных занятий, при подготовке школьников к участию в математических олимпиадах.

На лекциях и практических занятиях по математическому анализу рассматриваются задачи, которые могут быть использованы в будущей профессиональной деятельности. Для оживления лекций и поддержки интереса к предмету вводится исторический материал. Это позволяет изучать дисциплину в ее развитии, проследить закономерность появления тех или иных понятий.

Хороший учитель обязан быть хорошим рассказчиком. Он должен заинтересовать ученика своим предметом, должен грамотно, четко, логично излагать материал. Однако современные выпускники школ не умеют говорить, анализировать, обосновывать собственную точку зрения. Это объясняется тем, что сейчас на уроках математики отводится мало времени устному опросу, от учеников не требуется умения доказывать теоремы. В школе нет устного экзамена по математике. Основной упор делается на письменный опрос, письменные контрольные работы.

В связи с этим, на занятиях по математическому анализу, особенно на первом курсе, приходится принимать ряд мер, которые позволят студентам адаптироваться к требованиям, предъявляемым в вузе, научиться анализировать, систематизировать, полученные знания, грамотно отвечать на поставленные вопросы. Так, например, проведение практических занятий по математическому анализу обязательно начинается с устного опроса, на котором студент должен продемонстрировать знание теоретического материала по заданной теме. Уделяется внимание задачам, на доказательство. На лекциях студентам предлагается самостоятельно доказать некоторые теоремы. Полезным является привлечение студентов к чтению фрагментов лекций и проведению практических занятий. Это заставляет их более глубоко вникать в изучаемый материал, учиться излагать материал на доступном уровне. Кроме этого, проводится коллоквиум по теоретическому материалу. Целью этого коллоквиума является не только проверка усвоения знаний по предмету, но и проверка того, как студенты могут излагать эти знания, умеют выделить главное в изучаемом материале.

Создание обучающих программ в рамках написания курсовых и дипломных работ позволяет студентам применить на практике полученные в процессе обучения знания. При работе над такими программами от них требуется знание не только математического анализа, но и методики преподавания математики, компьютерных технологий, языков программирования. Это позволяет будущим учителям научиться систематизировать материал, методически грамотно его излагать, подбирать практические задания для работы с разными категориями учащихся. В обязательном порядке такие практические задания должны содержать нестандартные задачи, решение которых требует развитого логического мышления, хорошей теоретической подготовки, задачи, которые можно использовать в школьном курсе при углубленном изучении математики.

Заключение. Процесс обучения, построенный описанным выше образом, позволит подготовить студентов к их будущей профессиональной деятельности. Это поможет им стать высококвалифицированными специалистами, готовыми к работе с разными категориями учащихся.

Биологические и химические науки

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ОБЩАЯ ХИМИЯ: АДАПТИВНЫЙ КУРС» КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ПЕРВОКУРСНИКОВ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЛАСТИ ХИМИИ И ИКТ

*А.А. Белохвостов
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Важнейшую роль в процессе подготовки будущего педагога играет его предметно-специальная и предметно-методическая подготовка. Такая подготовка должна осуществляться системно и непрерывно. Кроме того в условиях информатизации образования особую значимость приобретает формирование информационно-коммуникационной компетентности (ИК-компетентности) педагога, под которой мы понимаем владение им знаниями, умениями и опытом использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во всех видах профессионально-педагогической деятельности.

Наши исследования в области теории и методики обучения химии позволяют выделить принципы, выступающие как современные ориентиры организации непрерывной химической и химико-методической подготовки учителя химии в условиях информатизации образования. К таким принципам относятся непрерывность и поэтапность, профессиональная и практико-ориентированная направленность, системность и компетентностная направленность, адаптивность и гибкость, инвариантность и вариативность, а также интегративно-деятельностная направленность.

Наименее разработанной является практической реализации принципа адаптивности и гибкости в ходе обучения студентов-первокурсников общей химии. При этом именно курс общей химии является основой химической составляющей подготовки будущего учителя химии. Эта учебная дисциплина является связующим звеном между довузовским и вузовским этапами химического образования. В результате именно общая химия создает необходимый прочный фундамент для изучения других специальных учебных дисциплин.

Цель работы состояла в теоретическом обосновании, разработке структуры и содержания учебного пособия для студентов «Общая химия: адаптивный курс», а также его практической апробации в процессе преподавания указанной учебной дисциплины на базе кафедры химии ВГУ имени П.М. Машерова.

Материал и методы. При разработке учебного пособия «Общая химия: адаптивный курс» мы руководствовались образовательным стандартом и учебной программой по данной учебной дисциплине для педагогической специальности «Биология и химия».

Результаты и их обсуждение. Адаптивность в системе непрерывной подготовки специалиста предполагает, с одной стороны, приспособление всех ее компонентов (целей, содержания, форм, методов, средств, технологий обучения и контроля его результатов) к современным требованиям, предъявляемым обществом и государством, а с другой стороны, соответствие индивидуальным особенностям и компетентности самих обучающихся. В широком смысле адаптивность следует рассматривать как свойство системы, которое обеспечивает ее способность приспосабливаться к изменившимся условиям. Следовательно, внешним проявлением адаптивности системы является ее гибкость.

Адаптивность предполагает соответствие содержания и методов обучения на каждом этапе непрерывной химической и химико-методической подготовки уровню компетентности обучающихся, т.е. тем знаниям, умениям, способам и опыту деятельности, которыми они реально владеют. Проще говоря, принцип адаптивности подразумевает, что не только обучающийся должен приспосабливаться к образовательному процессу, но и содержание, методы обучения и используемое учебно-методическое обеспечение должны отбираться с учетом особенностей самих обучающихся.

Содержание курса общей химии составляют основные понятия, законы и теории химической науки. Вопросы строения и свойств химических элементов и их важнейших соединений, а также их способы получения изучаются в курсе неорганической химии. Иногда основы содержания этих разделов химии образуют единую учебную дисциплину «Общая и неорганическая химия». Сам термин «общая химия» был введен Д.И. Менделеевым еще в 1880 г. именно с целью разделения общих вопросов химической науки и химии элементов (неорганической химии).

Теоретическую основу современной общей химии составляют учения о строении вещества (теория строения атома и химической связи) и периодическом изменении свойств химических элементов и их соединений; растворах и основах теории электролитической диссоциации; направлении химических реакций (химическая термодинамика); скорости химических реакций и химическом равновесии (химическая кинетика); окислительно-восстановительных процессах и комплексных соединениях.

Иногда в содержание курса общей химии включаются основы физико-химического анализа веществ и даже сведения о закономерностях органического синтеза. Таким образом, общей химией, как правило, называют произвольно выбранную совокупность различных направлений химической науки. Это связано с тем, что современные исследования в области химических наук, как правило, осуществляются на стыке различных разделов химии, а также на границе химии и смежных с ней наук (металлоорганические соединения, элементоорганическая химия, органические и неорганические комплексы, механохимия, нанохимия и т.д.).

Нами предпринята попытка создания учебного пособия «Основы общей химии: адаптивный курс», в котором в обобщенном виде будет изложен учебный материал школьного курса химии и кратко представлены основы содержания вузовского курса общей химии. Работа с таким пособием подготовит студентов к последующему изучению фундаментальных вузовских учебников. Это пособие будет полезно не только первокурсникам, но и учащимся профильных химико-биологических классов, планирующих продолжить свое химическое образование в университете.

Содержание разрабатываемого пособия включает следующие разделы: 1. Введение в химию. 2. Основные понятия и законы химии. 3. Основные классы неорганических соединений. 4. Строение вещества: 4.1. Теория строения атома и периодический закон. 4.2. Химическая связь и межмолекулярные взаимодействия. 5. Химические реакции. 6. Основы химической термодинамики. 7. Химическая кинетика. Катализ. Химическое равновесие. 8. Химия растворов и теория электролитической диссоциации. 9. Окислительно-восстановительные процессы. 10. Комплексные соединения.

Содержание каждого раздела будет иметь следующую структуру: 1) формируемые компетенции (знать, уметь, владеть); 2) рекомендуемая литература (основная и дополнительная); 3) основные теоретические сведения («школьные основы химии» и «университетские начала химии»); 4) количественные расчеты в химии; 4) химический практикум (демонстрационные и лабораторные опыты); 5) сведения из истории химии; 6) химия сегодня и завтра; 7) компьютерная химия; 9) начала химических исследований; 10) контроль результатов.

Особое внимание в данном курсе уделяется формированию у студентов предметно-специальных информационно-коммуникационных компетенций (ИК-компетенций). Среди них компьютерное моделирование химических объектов с применением неспециализированных программных средств; работа с химическими редакторами (ISIS Draw, ChemDraw и др.); использование виртуальных химических лабораторий; работа с поисковыми системами и тематическими каталогами химической информации в Интернете [1, 2].

Заключение. Таким образом, учебное пособие «Общая химия: адаптивный курс» позволит максимально приблизить содержание данной дисциплины к уровню химической подготовки студентов, поможет им быстрее адаптироваться к университетской среде, а также создаст прочный фундамент для их последующей химической и химико-методической подготовке в условиях информатизации образования.

Список литературы

1. Белохвостов, А.А. Методика обучения химии в условиях информатизации образования: учебное пособие / А.А. Белохвостов, Е.Я. Аршанский. – М.: Интеллект-Центр, 2016. – 336 с.
2. Белохвостов, А.А. Теория и практика методической подготовки будущего учителя химии к работе в условиях информатизации образования / А.А. Белохвостов ; под ред. Е.Я. Аршанского : монография. – Витебск: ВГУ, 2014. – 147 с.

УСИЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ФИЗИЧЕСКАЯ И КОЛЛОИДНАЯ ХИМИЯ»

*И.С. Борисевич
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Образовательная практика показывает, что классическое изучение фундаментальных химических дисциплин осуществляется вне специфики подготовки будущего специалиста – учителя химии, профессионально-методическая подготовка традиционно возлагается только на курс методики преподавания химии и методические спецкурсы. С нашей точки зрения, целостность методической

подготовки студентов к профессиональной деятельности учителя химии может быть обеспечена путем усиления профессионально-педагогической направленности изучения фундаментальных химических дисциплин, в том числе, физической и коллоидной химии.

Это означает, что усвоение студентами основополагающих понятий, законов, теорий и методов физической и коллоидной химии должно сопровождаться формированием у них профессионально-методических компетенций, которые будут усиливать практико-ориентированную направленность подготовки будущих учителей химии [1].

Именно это побудило нас к созданию учебно-методического комплекса (УМК) «Физическая и коллоидная химия», в котором реализована идея профессионально-контекстного изучения курсов химических дисциплин.

Исходя из выше сказанного, *цель* нашей работы заключалась в усилении профессионально-методической направленности подготовки студентов. Средством решения поставленной проблемы стало создание и использование инновационного учебно-методического комплекса «Физическая и коллоидная химия».

Материал и методы. Теоретико-методологической основой создания УМК «Физическая и коллоидная химия» стали образовательный стандарт по специальности «Биология и химия», учебная программа по физической и коллоидной химии, публикации по проблеме формирования профессиональной компетентности будущего педагога. Кроме того мы опирались на многолетний опыт своей работы со студентами педагогических и научно-педагогических специальностей.

В основу разработки учебного пособия положены системный, интегративный, компетентностный и личностно-деятельный методологические подходы. Системный подход обеспечивает целостность методической подготовки будущего учителя химии к профессиональной деятельности. Интегративный подход реализуется через взаимосвязи между содержанием учебной дисциплины «Физическая и коллоидная химия» и учебного предмета «Химия». Компетентностный подход обеспечивает формирование у будущего учителя химии всех групп профессионально-значимых компетенций. Реализация личностно-деятельного подхода создает условия для самореализации и раскрытия индивидуальных особенностей личности студента в процессе выполняемой деятельности.

Результаты и их обсуждение. УМК «Физическая и коллоидная химия» является ведущим компонентом учебно-методического обеспечения разработанной нами системы методической подготовки будущего учителя химии к профессиональной деятельности в процессе изучения химических дисциплин. Содержание указанной системы базируется на содержании вузовских курсов «Физическая и коллоидная химия», «Методика преподавания химии» и учебного предмета «Химия».

УМК «Физическая и коллоидная химия» имеет четко выраженную практико-ориентированную направленность, содержит материалы, которые позволяют наряду с классическими методами обучения уделять внимание использованию методов обучения, имеющих профессиональную направленность, что дает возможность формировать и компетенции в области изучаемой дисциплины, и методические компетенции, необходимые будущим учителям химии. Изучение физической и коллоидной химии студентами по предложенной методической системе обеспечит формирование у будущего учителя химии профессионально значимых компетенций, будет способствовать их подготовке к профессиональной деятельности.

Разработанное нами учебное пособие состоит из шести разделов, сочетающих строго научное и вместе с тем доступное изложение материала. Следует отметить единую структуру разделов учебно-методического комплекса: химическая термодинамика и термодинамика химического равновесия; термодинамика растворов и фазовых равновесий; химическая кинетика и катализ; электрохимия; поверхностные явления и адсорбция; физическая химия дисперсных систем [2].

Важно, что каждый раздел УМК предваряет информация об изучении основ физической и коллоидной химии в учебном предмете «Химия». Достоинством учебного пособия является оригинальность структурирования материала: все разделы содержат теоретический материал, вопросы для обсуждения, тестовые задания для самоконтроля, примеры решения расчетных задач, задачи для самостоятельного решения, задания для тьютора, задания для студентов и методические рекомендации к выполнению лабораторных работ.

Предложенный в пособии теоретический материал, вопросы для обсуждения, тестовые задания для самоконтроля, примеры решения расчетных задач и задачи для самостоятельного

решения, рекомендации к выполнению лабораторных работ призваны формировать у студентов предметно-специальные компетенции. Особо следует отметить методические тестовые задания, задания для тьютора и студентов. Их выполнение будет способствовать усилению практической составляющей подготовки студентов к профессиональной деятельности и формированию предметно-методических компетенций.

Заключение. Таким образом, реализованная нами в УМК «Физическая и коллоидная химия» идея профессионально-контекстного изучения курсов химических дисциплин будет способствовать целостной, системной и практико-ориентированной подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Борисевич, И.С. О профессионально-методической направленности изучения вузовского курса физической и коллоидной химии / И.С. Борисевич, Е.Я. Аршанский // *Вестник Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта*. – 2015. – № 5(89). – С. 54-63.
2. Борисевич, И.С. Лабораторный практикум по физической и коллоидной химии как средство профессионально-методической подготовки студентов / И.С. Борисевич // *Методика преподавания химических и экологических дисциплин: сборник научных статей Международной научно-методической конференции*; Брест, 26-27 ноября 2015 г. / БрГТУ; БГУ им. А.С. Пушкина; редкол.: А.А. Волчек [и др.]. – Брест: БрГТУ, 2015. – С. 20-23.

ИЗУЧЕНИЕ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ХИМИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В ВГУ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА

*В.П. Быстряков
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В соответствии с требованиями современного образовательного стандарта, обучение аналитической химии, как и другим химическим дисциплинам, должно быть ориентировано не только на овладение академическими компетенциями, но и на формирование определенных профессиональных и социально-личностных компетенций [1]. Настоящее исследование – начало реализации актуальной задачи разработки дидактических основ педагогического процесса, который позволит выполнить такую задачу.

Цель исследования – выяснить наличие при подготовке специалистов-педагогов специальности 1-02 04 01 «Биология и химия» преемственности по горизонтали преподавания учебной дисциплины «Аналитическая химия» с другими химическими дисциплинами.

Материал и методы. Был проведен сравнительно-сопоставительный анализ учебных программ блока химических дисциплин, с учетом рекомендаций ранее опубликованных методических работ, посвященных изучению аналитической химии при обучении будущих преподавателей.

Результаты и их обсуждение. Вначале 2000-х гг. российский педагог Н.П. Безрукова уже ставила задачу модернизации обучения аналитической химии в высшей педагогической школе. Ею была разработана и внедрена методическая система обучения на основе многоуровневой методологии, включающей информационно-деятельностный и компетентностный подходы. Основой является интеграция традиционного обучения и информационно-коммуникационных технологий [2]. Однако уже в наши годы автор констатировала, что компьютерные технологии используются в высшей школе в процессе преподавания дисциплин химического профиля по-прежнему редко, как по объективным, так и по субъективным причинам.

Автор типовой учебной программы по дисциплине «Аналитическая химия» для специальности 1-02 04 01 Н.В. Суханкина указывает, что изучение аналитической химии формирует «обще-профессиональную компетенцию специалиста-химика независимо от его будущей профессии» [3]. По нашему мнению, профессионально-ориентированное изучение аналитической химии будущими учителями может осуществляться и в традиционных формах, с использованием современных образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных, в частности Moodle.

Аналитическая химия, а также общая и неорганическая химия, органическая химия и методика преподавания химии согласно Образовательному стандарту ОСВО 1-020401-2013 входят в государственный компонент специальных дисциплин.

Студенты изучают аналитическую химию в ВГУ имени П.М. Машерова в 4–5-м семестрах, на основе знаний и навыков, полученных при изучении общей и неорганической химии. Для изучения аналитической химии базовыми являются следующие темы общей химии: основ-

ные химические понятия и законы; химические реакции; классификация и номенклатура неорганических веществ; дисперсные системы и растворы; химическое равновесие; термодинамика химических реакций; растворы электролитов; окислительно-восстановительные реакции; комплексные соединения. Базовыми являются следующие вопросы темы «Химическая кинетика и катализ»: скорость химической реакции; факторы, влияющие на скорость химических реакций; закон действия (действующих) масс; механизмы химических реакций. В теме «Химическая связь и межмолекулярное взаимодействие» вопросы: основные типы химической связи; два механизма образования ковалентной связи; межмолекулярные взаимодействия; водородная связь. Из курса неорганической химии важно знание свойств хлороводородной, концентрированной и разбавленной серной и азотной кислот, аммиака, иода, перманганата, дихромата, иодида калия и ряда других соединений применяемых в качестве аналитических реагентов.

При изучении общей и неорганической химии у студентов формируются навыки решения расчетных и качественных химических задач, работы в химической лаборатории.

Органическую химию студенты изучают в течение 3-х семестров, с 3-го по 5-й. В 3-м семестре студенты изучают номенклатуру органических соединений, красители трифенилметанового ряда, усваивают понятие о функциональной группе. На отдельном лабораторном занятии традиционно изучается элементный анализ органических соединений. В 4-м семестре изучаются азокрасители. Важные для изучения в 3-м семестре в курсе аналитической химии вопросы кислотности спиртов и органических кислот сравнительно с водой изучаются только в 4-м семестре. Тема «Гетероциклические соединения», к которым относятся многие важные аналитические реагенты, изучается только в 5-м семестре. Желательно чтобы либо изучение органической химии полностью заканчивалось в 4-м семестре, либо тема «Гетероциклические соединения» изучалась раньше, чем в настоящее время.

Некоторые реакции как неорганических, так и органических соединений, выполняемые в учебном лабораторном практикуме соответствующих курсов, сопровождаются видимыми признаками и имеют аналитическое применение в качественном анализе. Другие реакции используются в количественном анализе на стадиях пробоподготовки, для предварительного образования производных и т.п.

Физическая и коллоидная химия не входит в число учебных дисциплин предусмотренных государственным компонентом ОСВО 1-020401-2013, но изучается в ВГУ имени П.М. Машерова в качестве дисциплины вузовского компонента. Важными для аналитической химии являются следующие изучаемые в этой дисциплине вопросы: растворы сильных электролитов; теория сильных электролитов Дебая-Хюккеля; активность, коэффициент активности; ионная сила раствора; расчет среднеионного и индивидуальных коэффициентов активности через ионную силу; абсолютный и стандартный электродные потенциалы; классификация электродов; потенциометрический метод анализа; измерение pH раствора; молекулярно-кинетические и оптические свойства дисперсных систем; поверхностные явления на границе твердое вещество–жидкость; понятие о сорбции, адсорбции и абсорбции; физическая и химическая адсорбция; особенности молекулярной адсорбции; адсорбция ионов из раствора. Однако изучение физической и коллоидной химии запланировано только в 7–8 семестрах. Соответственно этот материал не может служить базой для изучения связанных с ним вопросов аналитической химии. Представляется желательным либо перенести часть указанного материала курса физической и коллоидной химии в курс аналитической химии, с соответствующим перераспределением учебных часов, либо перенести изучение физической и коллоидной химии на 4–5 семестры.

Более подробно, чем в курсе аналитической химии инструментальные методы анализа изучаются в ВГУ имени П.М. Машерова в 7-м семестре после аналитической химии в курсе дисциплины вузовского компонента «Физико-химические методы исследований в химии и биологии».

Аналитическая химия наряду с другими химическими дисциплинами создает базу для изучения в 6–7-м семестрах методики преподавания химии.

Заключение. Изучение студентами аналитической химии в ВГУ имени П.М. Машерова осуществляется преемственно на базе знаний и навыков, получаемых при изучении общей и неорганической химии. Преемственность с курсом органической химией осуществляется не в полной мере, а с курсом физической и коллоидной химии отсутствует.

1. Образовательный стандарт высшего образования. Высшее образование первая ступень. Специальность 1-02 04 01 Биология и химия: ОСВО 1-020401-2013. – Введ. 01. 09.13. – Минск: РИВШ, 2013. – 29 с.
2. Безрукова, Н.П. Теория и практика модернизации обучения аналитической химии в педагогическом вузе: дис. д-ра пед. наук 13. 00. 02// Красноярск, 2006. - 364 с.
3. Суханкина, Н.В. Актуальные проблемы преподавания аналитической химии в педагогическом вузе / Н.В. Суханкина // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: сборник научн. статей; ВГУ имени П.М. Машерова; редкол.: А.П. Солодков (гл. ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – С. 266–268.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО БИОЛОГИИ

*В.Н. Нарушевич
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В современных условиях резко возрастают требования к качеству методической подготовки учителя биологии и химии. Необходимо создать условия для глубокого проникновения студентов в сущность теории и методики преподаваемого предмета с учетом достижений современной педагогической науки и опыта работы учреждений общего среднего образования. В систему методической подготовки будущего учителя биологии и химии в университете кроме теоретических вопросов общей методики предметного обучения должны также входить и частные вопросы методик предметного обучения. Именно они призваны сформировать у студентов целостные представления об особенностях методики изучения конкретных тем и разделов учебного предмета «Биология».

Проведенный нами анализ имеющихся учебных пособий по методике преподавания биологии показал, что они главным образом раскрывают общие вопросы организации обучения биологии. Кроме того, среди имеющихся учебных пособий по методике обучения биологии преобладают книги, изданные во второй половине прошлого века, а также несколько книг современных авторов, ориентированных на особенности изучения биологии в российской школе. При этом очевидно, что методическая подготовка будущего учителя биологии должна иметь опережающий и практико-ориентированный характер, т.е. она должна соответствовать требованиям современных образовательных стандартов и программ учебного предмета «Биология» для учащихся 6–11 классов учреждений общего среднего образования Республики Беларусь. Именно это побудило нас создать учебное пособие для студентов «Методика преподавания биологии: частные вопросы».

Цель работы состояла в создании учебно-методического обеспечения практико-ориентированной методической подготовки студентов по биологии, а также его практическом использовании в образовательном процессе на базе кафедры зоологии ВГУ имени П.М. Машерова.

Материал и методы. Методологической основой работы явились научные труды по теории и методике обучения биологии (П.И. Боровицкий, В.С. Конюшко, Н.М. Верзилин, Н.А. Рыков, И.Н. Пономарева и др.). Практико-ориентированная направленность учебного пособия «Методика преподавания биологии: частные вопросы» достигается тем, что в основу его содержания положена концепция учебного предмета «Биологии» и новая учебная программа по биологии для 6–11 классов учреждений общего среднего образования.

Результаты и их обсуждение. Учебное пособие для студентов «Методика преподавания биологии: частные вопросы» является основным компонентом учебно-методического обеспечения разработанной нами целостной системы методической подготовки будущего учителя биологии и химии на интегративной основе. Содержание указанной системы [1] базируется на содержании вузовских курсов «Методика преподавания химии» и «Методика преподавания биологии».

На основе проведенного анализа нами была разработана программа методической подготовки будущего учителя биологии и химии на интегративной основе. Её содержание разбито на три основных блока: «Общие вопросы методики преподавания биологии и химии», «Частные вопросы методики преподавания химии», «Частные вопросы методики преподавания биологии».

Учебное пособие «Методика преподавания биологии: частные вопросы» посвящено рассмотрению частно-методических вопросов организации обучения биологии в учреждениях общего среднего образования и направлено на раскрытие основных, наиболее важных частных вопросов методики обучения биологии.

Содержание пособия включает главы, соответственно разделам программы учебного предмета «Биология»: «Введение в биологию», «Живые организмы в среде своего обитания», «Человек и его здоровье» и «Общие биологические закономерности».

Раздел «Введение в биологию» является первоначальной составной частью учебного предмета «Биология». В структуре содержания учебного предмета этот раздел рассматривается как пропедевтический, обеспечивающий основу для дальнейшего изучения учащимися биологии. Поэтому целью изучения этого раздела является овладение учащимися первоначальными наиболее общими представлениями об окружающем мире, его явлениях, в том числе феномене жизни и её разнообразии.

Раздел «Живые организмы в среде своего обитания» включает сведения об отличительных признаках живых организмов, их многообразии, системе органического мира, бактериях, протистах, грибах, лишайниках, растениях и животных. Содержание раздела представлено на основе эколого-эволюционного и функционального подходов, в соответствии с которыми акценты в изучении организмов переносятся с особенностей строения отдельных представителей на раскрытие процессов их жизнедеятельности, приспособленности к среде обитания, усложнения в ходе исторического развития, роли в экосистемах и жизни человека.

Раздел «Человек и его здоровье» направлен на раскрытие и изучение таких понятий: человек – сложное биосоциальное существо; здоровый образ жизни – залог физического, психического и репродуктивного здоровья человека, необходимое условие работоспособности и долголетия. Кроме того, данный раздел научно объясняет происхождение человека и определяет его роль и место в природе.

Раздел «Общие биологические закономерности» является завершающим разделом учебного предмета «Биология», поэтому целью его изучения является обобщение и систематизация знаний по биологии и выведение их на более высокий уровень – уровень теорий, законов, закономерностей, идей жизнедеятельности природы.

Следует отметить, что разработанное нами учебное пособие отличается единым методическим подходом к изложению содержания каждого раздела. В результате все главы пособия имеют единую структуру, которая включает цель и задачи раздела, его структуру, систему биологических понятий, специфику методов обучения и особенности организации учебного биологического эксперимента.

В настоящее время учебное пособие «Методика преподавания биологии: частные вопросы» в виде отдельных глав по классам публикуется в журнале «Біологія і хімія» [2] и доступно широкому кругу студентов и учителей-практиков.

Заключение. Таким образом, предложенная нами интегративная система методической подготовки будущего учителя биологии и химии, а также разработанное учебно-методическое обеспечение процесса обучения студентов будут обеспечивать ее опережающий и практико-ориентированный характер.

Список литературы

1. Нарушевич, В.Н. К вопросу о подготовке будущего учителя / В.Н.Нарушевич, Е.Я. Аршанский // Химия в школе. – 2016. – № 1. – С. 15–20.
2. Нарушевич, В.Н. Методика преподавания биологии: частные вопросы. Методические особенности изучения раздела «Введение в биологию» (VI класс) / В.Н.Нарушевич // «Біологія і хімія». – 2016. – №12. – С. 22–28.

Педагогические науки

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ

*Д.П. Глузук
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Одной из основных графических дисциплин, изучаемых студентами на художественно-графических факультетах в процессе подготовки по специальности, является начертательная геометрия, которая способствует развитию пространственных представлений и воображения, формированию конструктивного стиля мышления, «вооружает» геометро-графическими знаниями, умениями и навыками.

Некоторые сложности в данном случае создает значительное сокращение учебного времени, отводимого на изучение графических дисциплин. Вместе с этим, стоит учитывать не-

сколько слабый уровень развития пространственных представлений у студентов младших курсов. Оставляет желать лучшего и стремление к самостоятельной деятельности. Естественно, подобное утверждение нельзя отнести ко всем, однако и такой факт имеет место.

Данное положение определяет актуальность разработки методики обучения начертательной геометрии, адекватной запросам современного высшего образования.

Целью нашего исследования является определение основных компонентов (структурно-содержательного и организационно-методического) методики обучения начертательной геометрии с учетом возможностей использования компьютерно-графического моделирования для студентов специальностей «Дизайн» и «Декоративно-прикладное искусство».

Материал и методы. Направление исследования определило выбор методов его проведения: анализ психолого-педагогических источников и документации, наблюдение, обобщение педагогического опыта. Также в процессе исследования был произведен анализ студенческих учебных работ. В рамках структурно-содержательного компонента необходимо установить элементы курса, их взаимосвязь в соответствии с содержанием и структурой начертательной геометрии.

Разделы начертательной геометрии объединены в логическую систему, опирающуюся на единую теоретическую основу. Это выражается в тесной и неразрывной взаимосвязи и взаимозависимости последующего материала с предыдущим. При этом, как отмечает О.В. Ярошевич, содержание курса носит характер устоявшейся системы, сформированной по принципам последовательности и доступности изложения материала [1]. Подобная система была разработана еще в XVIII веке французским ученым Г. Монжем. С течением времени различными авторами (Т.Я. Артемьева, В.Н. Виноградов, С.А. Фролов, А.А. Чекмарев, Л.С. Шабека, А.М. Швайгер и др.) в разном объеме и в разной очередности предлагалась своя структура курса. Однако по своему содержанию он остается практически неизменным.

Организационно-методический компонент определяет комплекс организационных и учебно-методических материалов (методические разработки, иллюстративные материалы, компьютерные модели, комплекты заданий и т.д.) для обеспечения процесса обучения начертательной геометрии. Освоение курса происходит в рамках лекционных и практических занятий, а также самостоятельной работы. При изложении теоретического материала уклон сделан на его графическое представление в виде схем, таблиц и т.п. На практических занятиях решение геометро-графических задач происходит с использованием чертежных инструментов. Рассматриваются способы решения позиционных и метрических задач по всем темам начертательной геометрии. Также предусмотрено выполнение двух контрольных работ.

Результаты и их обсуждение. Рассматриваемое учебно-методическое обеспечение курса прошло апробацию в рамках проведения экспериментальной работы со студентами специальности «Декоративно-прикладное искусство» [2]. Так, в процессе преподавания дисциплины «Начертательная геометрия» исследование проводилось в развернутом виде на протяжении двух семестров. В результате были определены ключевые разделы курса, целесообразность его дополнения компьютерными моделями и четкая система вопросов для самостоятельного рассмотрения студентами.

Для обеспечения курса начертательной геометрии был разработан комплекс учебно-методических материалов, включающий лекции, задачи для практических занятий, задания для самостоятельного выполнения и др. Для лучшего усвоения темы «Многогранники и поверхности вращения» создан комплект трехмерных компьютерных моделей, используемый на лекционных занятиях. В соответствии с современными тенденциями высшего образования, к теоретическим материалам занятий может быть осуществлен доступ через виртуальную систему дистанционного обучения Moodle. Здесь также представлена информация для подготовки к контрольным работам. Заслуживает упоминания также набирающая популярность форма работы со студентами – онлайн-консультирование.

Заключение. Таким образом, в рамках определения основных компонентов методики обучения начертательной геометрии установлено, что данный курс должен представлять собой систему лекционных и практических занятий. При этом ввиду направления исследования, неотъемлемый характер носит уклон в сторону технологий компьютерно-графического моделирования в процессе преподавания.

Для обеспечения курса разработана система учебно-методических материалов – электронных лекций, геометро-графических задач для практических занятий, проверочных работ, дополнительных материалов в виде учебных моделей и материалов для самостоятельной рабо-

ты. Как показывают результаты исследования, внедрение подобного рода материалов способствует совершенствованию процесса обучения графическим дисциплинам, обуславливает организацию учебного процесса в современном направлении, что вне сомнения оказывает ощутимое влияние на становление специалиста.

Список литературы

1. Ярошевич, О.В. Методическая система формирования культуры умственного труда студентов при обучении начертательной геометрии: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.02 / О.В. Ярошевич; Белорус. гос. пед. ун-т им. М.Танка. – Мн., 2001. – 22 с.
2. Глушук, Д.П. Использование трехмерного компьютерного моделирования в преподавании курса начертательной геометрии у студентов специальности «Декоративно-прикладное искусство»/ Д.П. Глушук // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XX(67) Регион. науч.-практ. конференции преподавателей, науч. сотрудников и аспирантов, Витебск, 12-13 марта 2015 г.: в 2 т. – 2015. – Т. 2. – С. 130–132.

ИНДИКАТОРЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Е.О. Далимаева

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В связи с присоединением Республики Беларусь к Болонскому процессу актуальным становится вопрос выработки единых показателей для сравнения уровня развития высшего образования в нашей стране и странах-участницах Болонского процесса. Данные международной образовательной статистики предоставляют возможность увидеть реальную картину состояния образования в большинстве стран мира. Сопоставительный анализ систем образования различных стран на основе этих данных позволяет оценить положительные и отрицательные моменты развития национальных образовательных систем и определить общемировые тенденции развития образования.

Однако на сегодняшний момент мы наблюдаем высокую степень рассогласованности между подходами, применяемыми Белстатом, и показателями статистики, которые собираются в странах, ранее присоединившихся к Болонскому процессу. Реальную оценку белорусского высшего образования может дать его сравнение с показателями развития высшей школы наиболее развитых стран мира, прежде всего, со статистикой Организации экономического сотрудничества и развития, объединяющей 34 государства, на долю которых приходится 60% мирового ВВП [1]. ОЭСР, наряду с ЮНЕСКО, является одной из наиболее авторитетных организаций, представляющих образовательную статистику в странах организации и ряде стран Большой двадцатки, которые не являются членами ОЭСР.

Цель работы – продемонстрировать возможности проведения сравнительного анализа развития системы высшего образования в Республике Беларусь по индикаторам, разработанным Организацией экономического сотрудничества и развития, доказать перспективность использования методологии ОЭСР для сравнительного анализа качества человеческого капитала, воспроизводимого национальной образовательной системой.

Материал и методы. Методологическую базу составляют общенаучные методы исследования (анализ, синтез, сравнение, обобщение). Эмпирическую базу исследования составляют данные образовательной статистики, сгруппированные по международным показателям. Источниками такой информации являются: ежегодные всемирные доклады по образованию Института статистики ЮНЕСКО (Global Education Digest) [2]; материалы Организации экономического сотрудничества и развития (ежегодные отчеты по образованию по странам ОЭСР и партнерам: Education at a Glance – OECD Indicators) [3]; базы данных Национального статистического комитета Республики Беларусь и Министерства образования Республики Беларусь [4, 5].

Для сопоставления данных образовательной статистики разных стран используется Международная стандартная классификация образования (МСКО), утвержденная Генеральной конференцией ЮНЕСКО в ноябре 1997 г. Схема МСКО–1997 предлагает методологию перевода национальных учебных программ в международно-сопоставимый набор категорий для определения ступеней образования.

Результаты и их обсуждение. К сожалению, корректное сравнение показателей развития высшего образования в Беларуси и странах ОЭСР представляет значительную трудность. Индикаторы, которые используются Белстатом, с одной стороны, и статистиками ОЭСР, с дру-

гой, заметно различаются. Некоторая релевантная информация о белорусском образовании, собранная по международно-признанным методикам, содержится в отчетах ЮНЕСКО. Однако набор показателей, собранных ЮНЕСКО, которые можно использовать для сравнения, довольно ограничен. Нам представляется интересным использовать методологию, применяемую ОЭСР в рамках программы INES (Indicators of Education Systems), которая на данный момент включает в себя 34 страны-члена ОЭСР, а также 6 стран партнеров, в числе которых находится и Российская Федерация, наш ближайший стратегический партнер, присоединившийся к Болонскому процессу в сентябре 2003 года. В рамках программы INES идет ежегодный сбор огромных массивов информации о национальных системах образования, оценивается масштабы и доступность образования для населения, финансовые и педагогические ресурсы, качество и эффекты от образования, организация образовательных систем и условия обучения.

Матрица описания индикаторов:

- дифференцирует субъекты в образовательных системах: студентов, преподавателей, образовательные среды и инфраструктуры учебных заведений, поставщиков образовательных услуг и образовательную систему в целом;
- группирует индикаторы согласно их характеристикам: в зависимости от того, относятся ли эти индикаторы к результатам обучения, уровням систем образования или факторам, способствующим достижению высоких результатов обучения или, наоборот, препятствующим достижению этих результатов;
- определяет политический контекст, к которому относятся эти индикаторы, при этом выделяя три основных аспекта: качество образовательных результатов и образовательный процесс; проблемы равенства образовательных результатов и образовательных возможностей и эффективность управления ресурсами в системе образования.

Таблица 1 – Матрица предоставления индикаторов

№	Субъекты образовательного процесса	1. Образовательные результаты	2. Контекст, формирующий образовательные результаты	3. Условия, влияющие на выработку образовательной политики
1.	Индивидуальные участники образовательного процесса	1.1. Качество образовательных результатов отдельных студентов	2.1. Индивидуальное отношение к обучению и преподаванию	3.1. Социально-экономическое положение студентов и преподавателей
2.	Образовательная среда	1.2. Качество обучения	2.2. Педагогика, методы обучения.	3.2. Условия обучения студентов и условия работы преподавателей
3.	Поставщики образовательных услуг	1.3. Эффективность работы вузов	2.3. Организация деятельности и образовательная среда в вузе	3.3. Характеристики поставщиков образовательных услуг и сообществ
4.	Образовательная система в целом	1.4. Общая эффективность образовательной системы	2.4. Общесистемная образовательная среда, выделение ресурсов на образование и политика в области образования	3.4. Национальный, образовательный, социальный, экономический и демографический контексты

Заключение. В данной статье лишь намечены возможности и перспективы использования предложенных индикаторов для корректного анализа и сопоставления международных данных по развитию системы образования. Следует помнить, что национальные системы образования разных стран существенно различаются между собой, и даже в рамках Болонского процесса трудно сравнивать степень развития образования в Казахстане, Франции и Эстонии. Поэтому при сравнении важно использовать систему единых показателей (индикаторов). Ряд предложенных нами индикаторов достаточно полно и корректно описывает уровень развития белорусской системы УВО, на основе этих данных удобно оценить положительные и отрицательные моменты развития национальных образовательных систем и определить общемировые тенденции развития образования.

Список литературы

1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.oecd.org>
2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/default.aspx>
3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://oecd.ru/obraz.html>
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://adu.by>

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ УЧАЩИХСЯ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Т.В. Михаленко

Гомель, Гомельский торгово-экономический колледж Белкоопсоюза

Формирование положительного отношения к профессии является важным фактором повышения учебной успеваемости учащихся, удовлетворенности профессией в будущем. Изучение структуры профессионально-ориентированной мотивации учащихся, знание мотивов, побуждающих к работе в той или иной сфере, позволит психологически обоснованно решать задачи повышения эффективности педагогической деятельности: правильно осуществлять отбор, обучение, расстановку кадров, планировать профессиональную карьеру. Формирование устойчивого положительного отношения к профессии – один из актуальных вопросов педагогики и педагогической психологии.

Цель работы – исследование профессиональной мотивации у учащихся.

Материал и методы. Исследование мотивации профессионального обучения учащихся было проведено на основе анкетирования учащихся УО «Гомельский торгово-экономический колледж», что позволило выявить действующие мотивы учебной деятельности.

Результаты и их обсуждение. Применительно к учебной деятельности учащихся под профессиональной мотивацией понимается совокупность факторов и процессов, которые, побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности. Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности так, как только на основе ее высокого уровня формирования, возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности.

Успеваемость учащихся зависит в основном от развития учебной мотивации, а не только от природных способностей. Между этими двумя факторами существует сложная система взаимосвязей. При определенных условиях (в частности, при высоком интересе личности к конкретной деятельности) может включаться так называемый компенсаторный механизм. Недостаток способностей при этом восполняется развитием мотивационной сферы (интерес к предмету, осознанность выбора профессии и др.), и школьник/учащийся добивается больших успехов.

Говоря о структуре профессиональной мотивации, следует отметить, что здесь важнейшую роль играет положительное отношение к профессии, поскольку такое отношение связано с конечными целями обучения. Другими словами, если студент осознанно выбрал профессию, и он считает ее значимой как для себя, так и для общества, это, безусловно, позитивно скажется на результатах процесса профподготовки.

Среди негативных факторов, снижающих учебно-профессиональную мотивацию учащегося, можно назвать несоответствие ранее существовавшего представления о профессии тому, что учащийся встретил в учебном заведении. Второй фактор – это недостаточная подготовленность к систематической и напряженной учебной деятельности. Как фактор снижения учебной и профессиональной мотивации у учащегося может возникать стремление перейти на другую специальность и отрицательное отношение к отдельным учебным дисциплинам при общем положительном отношении к учебе. Последнее появляется из-за непонимания места определенной учебной дисциплины в системе профессионального обучения и значения знаний, умений, навыков, формирующихся в ходе ее изучения, для эффективного выполнения в будущем профессиональной деятельности.

Анализ результатов, полученных в результате анкетирования, свидетельствует о том, что для учащихся I курса значимым мотивом является желание добиться одобрения родителей и окружающих (69% учащихся). У 19% учащихся в дополнение к вышеобозначенным мотивам, добавляется желание получить глубокие и прочные знания. 12% учащихся в качестве причин, побуждающих их учиться, выбирают также возможность получить интеллектуальное удовлетворение.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости реализации целенаправленной работы по мотивированию учащихся на получение выбранной профессии. Для этого учащихся необходимо:

1. Заинтересовать учащихся. Следует проводить деловые игры, встречи с представителями предприятий, на лекциях пояснять, как та или иная формула применяется в жизни.

Для актуализации опорных знаний и стимулирования интереса к изучаемой теме по теме преподаватель может раскрыть практическую значимость темы урока для будущей профессиональной деятельности, а также организовать повторение материала по теме используя «Ромашку Блума». На ромашке указано 6 типов вопросов. В зависимости от типа вопроса, указанного на лепестке, преподаватель формулирует вопрос по теме.

При изложении материала предлагаем использовать технологию «Обучаясь-учусь». Предлагаемая технология один из видов педагогических технологий, при котором один участник учит другого (одного) участника. Учащиеся отрабатывают материал, работают с опорными конспектами и обмениваются информацией, создавая временные пары; делают записи в опорные конспекты. Можно утверждать, что новые технологии самостоятельного обучения имеют в виду, прежде всего, повышение активности учащихся: истина, добытая путем собственного напряжения усилий, имеет огромную познавательную ценность.

Повышению мотивации к обучению будет способствовать метод группового решения задач и развития креативности – метод «6-3-5», или «брейнрайтинг», что в буквальном смысле означает «мозговое писание». Brainwriting – подвид мозгового штурма, и отличается от последнего тем, что «мозговое писание» происходит молча.

Кроме того, в рамках изучения дисциплины «Организация производства» следует проводить экскурсии в промышленные организации. Так, учащиеся узнают, как организовано производство в ОАО «Коминтерн», ОАО «Гомельский ДСК», ОАО «Спартак», а также знакомятся с организацией работы основных и вспомогательных подразделений, обслуживающих хозяйств.

2. Стимулирование на результат, а не на оценку. Учащегося необходимо не только заинтересовать предметом, но и открыть для него возможности практического использования знаний.

3. Пробудить в учащихся исследовательскую жилку. Пусть в распоряжении учащихся будут все виды бесплатных интернет-ресурсов: учебные материалы, справки, графики, короткие видео, подкасты и прочее. Идеальная информационная среда вдохновляет на получение знаний.

4. Объединение учащихся с помощью социальной сети. Социальные сети пригодятся для совместной работы, обсуждения и обмена информацией, обмена знаниями.

5. Показывать учащимся перспективы их карьеры, преимущества, которые они получат, окончив учебный курс. Учащимся следует рассказать, как с помощью новых знаний они смогут удовлетворить свои потребности. Пусть учащиеся будут лично заинтересованы в получении знаний.

Заключение. Повысить профессиональную мотивацию не так уж сложно. Главное – это желание преподавателя. Использование методик активного обучения заключается в том, что с помощью его форм, методов можно достаточно эффективно решать целый ряд задач, которые трудно достигаются в традиционном обучении: формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы, воспитывать системное мышление; учить коллективной мыслительной и практической работе, формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений, воспитывать ответственное отношение к делу, социальным ценностям и установкам, как коллектива, так и общества в целом.

Список литературы

1. Беляева, О.А. Педагогические технологии в профессиональной школе : учебн.- метод. пособие / О.А. Беляева. – Минск: РИПО, 2013. – 60 с.
2. Бобрович, Т.А. Методика преподавания общепрофессиональных и специальных предметов и дисциплин / Т.А. Бобрович, В.Д. Соломахин. – Минск: РИПО, 2012. – 24 с.

ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ВУЗА: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

*С.А. Моторов, Л.А. Моторова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В современных условиях глобализации и конвергенции образовательных рынков, становления общего образовательного пространства высокое качество образования прочно ассоции-

руется с целями Болонского процесса: академическая мобильность, признание дипломов, введение кредитных систем, инвариативные технологии обучения и управления знаниями. Таким образом, главной задачей профессионального педагогического образования становится реализация такой модели подготовки квалифицированного специалиста, которая в будущем позволит ему успешно конкурировать на рынке труда, эффективно реализовывать свои профессиональные навыки и умения в рамках полученной специальности, обладающего высоким креативным личностным потенциалом.

Целью данной работы является определение и анализ факторов, которые определяют развитие инновационной модели подготовки будущих педагогов.

Материал и методы. Для достижения намеченной цели были использовались следующие методы исследования: сравнительно-сопоставительный, осмысление, обобщение, систематизация результатов.

Результаты и их обсуждение. Традиционная же подготовка специалистов, ориентированная на формирование знаний, умений и навыков в предметной области, всё больше отстаёт от современных требований. В связи с тем, что профессиональная деятельность выпускника педагогического вуза в школе многогранна, то и основу образования должно составить не столько изучение и усвоение конкретных учебных дисциплин, сколько формирование способов мышления и овладение практическими навыками и умениями, необходимыми для будущей педагогической деятельности. Учителю приходится решать проблемы:

- теоретического и практического характера: использовать теоретические и практические знания для проектирования, реализации и методического сопровождения педагогического процесса; подбирать и анализировать информацию; самостоятельно или в соавторстве создавать на ее основе новую информацию; использовать информационные технологии в педагогическом процессе, в собственной исследовательской деятельности, в организации исследовательской деятельности учащихся; разрабатывать учебно-методические комплексы с использованием информационных технологий; проводить опытно-экспериментальную работу и т.п.;
- технологического характера: проектировать и реализовывать образовательные и учебные программы различной направленности и различных уровней, программы элективных курсов; выстраивать индивидуальный образовательный и исследовательский маршруты учащихся; использовать разнообразные методы оценивания достижений учащихся и т.п.;
- коммуникативного характера: использовать различные средства коммуникации для общения с коллегами и обучающимися (e-mail, социальные сети, Интернет, мультимедиа и т.п.);
- рефлексивного характера: обобщение собственных достижений и проблем, поиск новых путей их решения;
- социального характера: ориентироваться в социокультурной ситуации, используя ее возможности для обеспечения качества образования; расширять круг социальных партнеров через взаимодействие обучающихся с ними; организовывать сообщества обучающихся и обучающихся; нести ответственность за качество образования и результаты действий обучающихся.

В условиях перехода к парадигме «учения» профессия учителя становится более сложной. Появляются новые функции, обусловленные социокультурными факторами, среди которых ведущей является содействие образованию школьника, которое состоит в создании средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности учащегося в образовательном процессе и формирования у него мотивации непрерывного образования.

Учителю нового поколения приходится разрабатывать и реализовывать новые педагогические технологии на основе быстроразвивающихся информационных и телекоммуникационных возможностей, с учетом современных научных и производственных технологий, что требует глубоких знаний в области педагогики, психологии, информатики и др., владения методами научного познания, сформированного исследовательского типа мышления.

Создать успешно функционирующую, отвечающую требованиям времени, модель профессиональной подготовки будущего специалиста-педагога можно только на основе постоянного внедрения в практику учебного процесса педагогических инноваций. Инновации в образовательной деятельности – это широкомасштабное использование, прежде всего, новых технологий обучения и организации учебного процесса в вузе для получения результата в виде образовательных услуг, отличающихся социальной и рыночной востребованностью.

В данном контексте под традиционной технологией обучения подразумевается определенный способ обучения, в котором основную нагрузку по реализации функции выполняет средство обучения под управлением человека. В традиционной технологии обучения ведущая роль отводится средствам обучения: преподаватель не обучает студентов, а выполняет функции стимулирования и координации их деятельности, а также функцию управления средством обучения. Педагогическое мастерство преподавателя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными педагогическими задачами.

Новые требования общества к уровню образованности и развития личности, приводят к необходимости изменения технологий обучения. Сегодня продуктивными являются инновационные технологии позволяющие организовать учебный процесс с учетом профессиональной направленности обучения, а также ориентацией на личность студента его интересы, склонности и способности. Среди них ведущее место занимают такие виды, как личностно-ориентированное обучение, проблемное обучение, тестовые формы контроля знаний, блочно-модульное обучение, метод проектов, кейс-метод, кредитно-модульная система оценки, обучение в сотрудничестве, разноуровневое обучение, проведение бинарного урока, дистанционное обучение.

В результате их внедрения коренным образом меняются функции как преподавателя, так и студента. Преподаватель становится консультантом-координатором, поскольку выполняет информационно-контролирующую функцию, а студентам предоставляется большая самостоятельность в выборе путей усвоения учебного материала.

Внедрение инновационных образовательных технологий предоставляет широкие возможности для развития процесса дифференциации и индивидуализации учебной деятельности.

Результат применения инновационных образовательных технологий в меньшей степени зависит от мастерства преподавателя, а определяется всей совокупностью её компонентов.

Инновационные образовательные технологии связаны с повышением эффективности обучения и воспитания и направлены на конечный результат образовательного процесса – подготовку высококвалифицированных специалистов, имеющих фундаментальные и прикладные знания; способных успешно осваивать новые, профессиональные и управленческие области; гибко и динамично реагировать на изменяющиеся социально-экономические условия; обладающих высокими нравственными и гражданскими качествами в условиях инновационного образовательного пространства.

Одна из важнейших проблем успешного внедрения инновационных технологий является дидактическая проблема – проблема методов обучения. В зависимости от ее решения находятся сам учебный процесс, деятельность преподавателя и студентов, а, следовательно, и результат обучения.

Метод – это способ продвижения к истине. Успех обучения зависит в основном от направленности и внутренней активности обучаемых, характера их деятельности, степень самостоятельности, проявление творческих способностей и должны служить важным критерием выбора метода.

Какие бы методы обучения ни применялись для повышения эффективности профессионального образования важно создать такие психолого-педагогические условия, в которых студент может занять активную личностную позицию и в полной мере проявить себя как субъект учебной деятельности. Дидактический принцип активности личности в обучении и профессиональном самоопределении обуславливает систему требований к учебной деятельности студента и педагогической деятельности преподавателя в едином учебном процессе. В эту систему входят внешние и внутренние факторы, потребности и мотивы. Соотношение этих характеристик определяет выбор содержания воспитания, конкретных форм и методов обучения, условия организации всего процесса формирования активной творческой личности. Универсально эффективных или неэффективных методов не существует. Все методы обучения имеют свои сильные и слабые стороны, и поэтому в зависимости от целей, условий, имеющегося времени необходимо их оптимально сочетать.

Качество образования складывается из качества обучения и качества воспитания. Качество обучения может быть достигнуто только в результате обеспечения эффективности каждой ступени обучения. То есть, весь процесс обучения строится по схеме: *воспринять – осмыслить –*

запомнить – применить – проверить. Чтобы добиться качества обучения, необходимо последовательно пройти через все эти ступени познавательной деятельности. Использование разнообразных форм и методов в процессе обучения способствует повышению качества обучения.

Основные формы и методы обучения, способствующие повышению качества обучения в рамках использования инновационных технологий – это: ролевые игры, деловые игры, семинары повторительно-обобщающие занятия, конференции, диспуты, диалоги, проблемное обучение, самостоятельная работа, защита рефератов, индивидуальная работа, творческие сочинения, доклады, сообщения; тестирование, программированный контроль, исследовательская работа и др.

Чтобы добиться эффективности от использования методов обучения, нужно составить психологический портрет группы и выяснить какие методы можно применить, а какие нельзя. Исходя из этого условно методы можно разбить на две группы: методы, не требующие особой предшествующей подготовки (проблемное обучение, выполнение действий по алгоритму) и методы, требующие особой предшествующей подготовки (проведение самостоятельной работы, самостоятельного исследования на уроке).

Известно, что в группах преобладанием неподготовленных к самостоятельной работе студентов нельзя сразу же давать материал для самостоятельного изучения (если этого избежать нет возможности) преподаватель должен тщательно разработать задание, с учетом группы, уровень их подготовки, четко сформулировать вопросы, составить методические рекомендации, указать литературу. И здесь нельзя пренебрегать двумя принципами дидактики: посильности и обучения на высоком уровне, трудности.

Эмоциональное состояние студента в значительной степени определяет умственную и физическую работоспособность. Высокий эмоциональный тонус аудитории и её включенность в учебный процесс обеспечивает реализации на раскрытие резервов личности студента. Если нет психологического комфорта на занятии, то парализуются и другие стимулы к учебно-познавательной деятельности главная ценность отношений между педагогом и студентам - их сотрудничество, которое предполагает совместный поиск, совместный анализ.

Заключение. Эффективное использование инновационных технологий обучения в педвузе позволяет сформировать такую модель подготовки будущего специалиста – педагога, который способен эффективно использовать инновационные дидактические методики в профессиональной деятельности, моделировать образовательный процесс в школе, и, таким образом, успешно решать весь перечень задач, обусловленный спецификой педагогического труда.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ВИРТУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ

*С.А. Моторов, Л.А. Моторова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Возрастание интереса к проблеме самообразования студентов обусловлено, с одной стороны, развитием виртуальной образовательной среды обучения, в основе которого лежит самостоятельная деятельность студентов. С другой – изменениями, происходящими в образовательном процессе вузов: сокращается доля готовой информации, получаемой студентами от преподавателей, возрастает объем их самостоятельной работы. Этот интерес вызван также новой личностно-ориентированной педагогической парадигмой, основной задачей которой является создание условий для саморазвития, самообучения, самоопределения, самовоспитания и самореализации.

Целью данной работы является выявление и анализ факторов, обуславливающих повышение уровня эффективности самостоятельной работы студентов гуманитарных специальностей в условиях виртуальной образовательной среды.

Материал и методы. Для достижения намеченной цели использовались следующие методы исследования: сравнительно-сопоставительный, осмысление, обобщение, систематизация результатов.

Результаты и их обсуждение. Уровень эффективности самостоятельной работы студентов гуманитарных специальностей в условиях виртуальной образовательной среды на наш взгляд определяется действием четырёх основных факторов:

- обеспечение правильного сочетания объемов аудиторной и самостоятельной работы;
- рационализация самостоятельной работы студентов;
- обеспечение студента необходимыми методическими материалами;
- контроль за организацией и ходом самостоятельной работы и принятие мер, поощряющих студента за ее качественное выполнение.

Первый фактор состоит в необходимости оптимального структурирования учебного плана не только в смысле последовательности изучения отдельных курсов, но и разумного соотношения аудиторной и самостоятельной работы. Составлению такого плана должно предшествовать серьезное изучение бюджета времени студента, оснащенности методической литературой и учет национальных традиций в системе образования.

Второй фактор – это высокий уровень рационализации самостоятельной работы студентов. В этом плане очень важно добиться изменения парадигмы отношений между студентом и преподавателем. Если на первых курсах преподавателю принадлежит активная созидательная позиция, а студент чаще всего ведомый, то по мере продвижения к старшим курсам эта последовательность должна деформироваться в сторону побуждения студента работать самостоятельно, активно стремиться к самообразованию. Выполнение заданий самостоятельной работы должно учить мыслить, анализировать, учитывать условия, ставить задачи, решать возникающие проблемы, т.е. процесс самостоятельной работы постепенно должен превращаться в творческий. В этом могут помочь новые информационные технологии. Как показывает опыт, студент с большим интересом решает поставленные задачи, когда использует современные пакеты или сам программирует решение той или иной задачи. В ходе решения он глубже познает сущность предмета, изучает литературу, ищет оптимальные способы решения. Это стимулирование интересом.

Третий фактор – это обеспечение студента соответствующей учебно-методической литературой. Сложившаяся ситуация в высшей школе не позволяет обеспечить студента необходимой литературой. Учитывая экономические условия и возможности полиграфической базы целесообразен переход на электронные издания лекционных материалов преподавателей, что сейчас уже реализуется. Вместе с тем переход на такой способ общения со студентом требует разработки электронных учебных материалов. Возможно, это одна из задач, позволяющих такие издания считать методическим трудом и регистрировать, распространяя на них авторское право.

Особо следует выделить возможности обеспечения учебной и методической литературой технологий обучения в условиях виртуальной образовательной среды с использованием информационных компьютерных технологий (ИКТ), в частности, компьютерных образовательных сред (КОС), специально построенных и организованных для размещения учебных материалов с учетом педагогических и дидактических требований.

Так как именно виртуальная образовательная среда призвана сократить аудиторную нагрузку и увеличить долю самостоятельной работы студента, для эффективности самостоятельной работы студентов необходимо разрабатывать и приобретать электронные учебники и обучающие программы.

По существу – это компьютеризация образовательного процесса, которая в условиях многоуровневой структуры образования является активизирующим фактором самостоятельной работы студентов, когда студент вырабатывает умение самостоятельно выбирать источники информации, приобщается к этике международного общения с навыками экономии времени, овладевает искусством объективной и целевой оценки собственного потенциала, своих деловых и личностных качеств.

Четвёртый фактор – осуществление действенного контроля за организацией и ходом самостоятельной работы и меры, поощряющие студента на ее качественное выполнение. Это условие в той или иной форме должно присутствовать в первых трех, чтобы контроль стал не столько административным, сколько именно полноправным дидактическим условием, положительно влияющим на эффективность самостоятельной работы студентов в целом.

Для успешного функционирования виртуальной образовательной среды в рамках факультета необходимо соответствующий уровень технического, программного, информационного, учебно-методического обеспечения. Техническое обеспечение факультетской виртуальной образовательной среды составляют локальные компьютерные сети на кафедрах факультета и университета, объединенные в единую информационную сеть, а также выход в Интернет для подключения к открытым источникам информации за пределами вуза. Студенты должны иметь подключение к Интернету у себя дома либо пользоваться открытым доступом в Интернет в

специализированных классах, для того чтобы работать с материалами курса виртуальной образовательной среды.

Программное обеспечение системы виртуальной образовательной среды составляют программы, при помощи которых может быть представлена информация для пользователей локальных сетей и сети Интернет. Предпочтительно при создании учебных курсов виртуальной образовательной среды ориентироваться сразу на Интернет, так как в этом случае воспользоваться учебными материалами смогут не только студенты одного вуза в пределах локальной сети, но и все пользователи Интернета.

Информационное обеспечение факультетской системы виртуальной образовательной среды представляют реклама и своевременные объявления о появлении новых материалов и разделов учебных курсов, а также обширная справочная информация по всем учебным курсам виртуального обучения.

Учебно-методическое обеспечение факультетской системы виртуальной обучающей среды должно состоять из следующих размещенных в сети материалов в электронном виде для свободного доступа к ним студентов:

- общие сведения об учебных курсах, их назначение, цели задачи, содержание, условия приема в группы дистанционного обучения и другие организационные вопросы;
- электронные конспекты лекций, структурированные по логически завершенным модулям для удобства модернизации курса и успешного усвоения учебного материала;
- виртуальные практические занятия и лабораторные работы (при наличии волоконно-оптических каналов связи становится возможным проведение лабораторных работ в режиме реального времени);
- телеконференции для общения студентов с преподавателем и между собой внутри группы обучения, а также электронная почта для обсуждения возникающих в процессе обучения вопросов;
- тесты для проверки знаний обучающихся (например, для допуска к очным экзаменам), блок мониторинга успеваемости, контроль результатов индивидуальной работы каждого обучающегося;
- списки ссылок на виртуальные библиотеки и материалы для самостоятельного углубленного изучения материала курса, а также аналогичные учебные курсы в сети Интернет; - справочная система в виде базы данных ко всему учебному курсу;
- блоки творческих заданий для самостоятельной работы студентов.

Организационное обеспечение функционирования системы факультетской системы виртуальной обучающей среды заключается в непосредственной работе преподавателя с обучающимися студентами. Общение может осуществляться по электронной почте и через телеконференции, в которых обычно преподаватель отвечает на вопросы студентов, а экзамены сдаются очно или дистанционно (по компьютерной сети).

Заключение. Таким образом, в современных условиях развития отечественной системы высшего образования организация самостоятельной работы студентов в условиях виртуальной образовательной среды является одним из магистральных направлений повышения эффективности всего учебного процесса, поскольку студент превращается в активно действующего его субъекта, а сам образовательный процесс уже направлен не столько на трансляцию знаний, сколько на развитие познавательных способностей личности.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

*Л.И. Нестерова
Минск, БИП-институт правоведения*

Использование новых информационных технологий в образовательной среде становится все более распространенным в системе современного образования. Причиной тому является ряд факторов: качественные изменения структуры и содержания современного информационного общества, изменение требований, предъявляемых к современному специалисту, и, соот-

ветственно, структурно-содержательная трансформация образовательной среды. Одним из аспектов модернизации образовательной среды теоретиками и практиками педагогической науки рассматриваются Интернет-пространство и социальные сети, в частности, получившие свое распространение в различных сегментах общественной жизни.

Цель исследования – определение стратегии использования Интернет-пространства в рамках образовательного процесса в вузе.

Материал и методы. Материалом теоретического исследования данной работы выступили совокупность понятий, данные теоретических и практических выводов, полученных исследователями на разных этапах и в разных условиях исследования проблемы использования Интернет-пространства в образовательном процессе вуза. Методами исследования: эмпирическое описание, анализ, синтез, обобщение, изучение литературных источников по проблеме.

Результаты и их обсуждение. Социальная сеть (англ. social network) может быть определена как социальная структура, объединяющая социальные объекты (люди или организации) и устанавливающая связи между ними. Термин «социальная сеть» был введен в 1954 году социологом Джеймсом Барнсом. Использование социальных сетей в образовательной и научной среде является закономерным процессом интеграции интеллектуальных и социальных ресурсов. В частности, всемирно известный социальный ресурс Facebook появился именно как академическая социальная сеть. Первоначально данный веб-сайт был предназначен только для студентов Гарвардского университета, затем аудитория пользователей была расширена для студентов учебных учреждений США, которые имели электронный адрес в домене .edu и могли получать информацию о графике учебного процесса, учебных материалах и пр. Равным образом социальная сеть Twitter создавалась как среда обмена научной информацией и сообщениями о проведении научных конференций, семинаров, симпозиумов, обмена ссылками на научные работы и т.д. Поэтому использование социальной сети в образовательных целях, таким образом, воспринимается студентами, преподавателями, исследователями как очевидная и неотъемлемая ее функция.

Вузы внедряют в свою работу различные онлайн-платформы в целях развития межличностной и профессиональной коммуникации между преподавателями, студентами и потенциальными работодателями, используя ресурсы сети Интернет. Предполагается, что материалы, создаваемые на этих ресурсах, должны обладать характеристиками учебных и должны иметь в себе образовательный потенциал. Реализация образовательного потенциала социальных сетей в значительной мере зависит от результатов исследования имеющегося опыта использования виртуальной среды в образовательных целях и разработки на научной основе учебно-методического обеспечения, обеспечивающего активизацию учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности обучающихся в контексте социальных сетей.

Среди западных исследователей сформировалось представление о интернет-пространстве как важном и неотъемлемом инструменте современной образовательной среды. В частности, Twitter и Facebook представляют собой виртуальную среду для научных дискуссий и обмена научной информацией и опытом научного исследования. В частности, исследователи Техасского технологического университета Шэннон Б. Риналдо, Сьюзан Тапп и Дебра А. Лаверье рассматривают Twitter как продуктивную среду развития интеллектуальных и профессиональных умений студентов.

В то же самое время в современной ситуации, когда весьма остро сформировалась потребность в образовании, отличающемся содержательной емкостью и методологической направленностью, значительные усилия преподавателей и менеджеров в системе образования должны быть направлены на создание социальной образовательной сети, отвечающей требованиям информационной мобильности и исключительно образовательной направленности. В этом смысле показательным является опыт создания и использования в образовательном процессе e-Learning 2.0 – обучения с помощью сети Интернет и мультимедиа [3]. Термин e-Learning 2.0 отражает тенденции в сфере организации электронного обучения, связанные с использованием технологий Web 2.0. В отличие от e-Learning, предполагающего использование дистанционных курсов, доставляемых учащимся с целью проведения обучения, e-Learning 2.0 предполагает использование средств Web 2.0: блоги; вики; чаты; подкасты; электронная почта; Web-сайты; инструменты Web 2.0; системы коллективной работы и т.д.

Обеспеченная технологическими возможностями для размещения, поиска информации и создания различного рода коммуникации между участниками образовательного процесса, фор-

мируемая на основе на основе технологии E-Learning 2.0, социальная сеть позволяет решать целый комплекс задач, связанных с учебным процессом и обучением:

– создание студенческого сообщества и возможность управления его учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельностью; – создание совместной учебно-методической базы учебного процесса; – создание доступного и эффективного инструментария работы и учебы в рамках социальной сети, механизма обратной связи и анализа результативности учебной работы студентов (создание службы поддержки); – проводить обучение в различных формах, включая синхронное, асинхронное, смешанное обучение; – организовать коллективную работу студентов; – возможность публиковать интерактивные статьи и видеоматериалы для решения учебных задач; – создание комфортной среды для взаимодействия с преподавателями, сокурсниками в целях повышения эффективности их взаимодействия [1, 2].

В настоящее время существуют различные подходы для разработки стандартов для E-Learning 2.0. Одним из наиболее известных является SCORM (англ. Sharable Content Object Reference Model, «образцовая модель объекта содержимого для совместного использования») – совокупность стандартов и требований, разработанных для систем дистанционного обучения. SCORM позволяет создавать систему учебных материалов и методического обеспечения к ним с целью их многократного использования участниками социальной образовательной сети (система учебных модулей учебных курсов).

Заключение. Осуществление учебного процесса в рамках социальной образовательной сети, на основе научно разработанных стандартов и требований, создает благоприятные условия для решения сугубо образовательных задач, для подготовки современных специалистов с учетом требований рынка труда и запросов современного социума. В этом смысле Интернет-пространство, обладающее иными пространственно-временными характеристиками, чем традиционная образовательная среда, обладает значительным потенциалом формирования методологии учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности студента.

Список литературы

1. Абрамова О. М., Соловьева О. А. Использование социальных сетей в образовательном процессе // Молодой ученый, 2016. – №9. – С. 1055-1057.
2. Фещенко, А.В. Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития // Открытое и дистанционное образование, 2011. – № 3. – С. 44–50.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКИХ, ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТА

*О.Н. Образцова, О.М. Бакунова, А.М. Бакунов, И.Л. Калитеня
Минск, ИИТ БГУИР*

Самостоятельная работа студента является важной частью учебного процесса и ориентирована на формирование у обучающихся умений и навыков самостоятельного применения и обобщения знаний по изучаемым дисциплинам на практике, активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся; саморазвитие и самосовершенствование.

Целью данного исследования является установление взаимосвязи выполнения самостоятельной работы студентов (СРС), управляемой самостоятельной работы студентов (УСРС) и формирования у выпускников технического вуза компетенций, предусмотренных образовательным стандартом специальности.

Очевидно формирование профессиональных компетенций выпускника, включенных в образовательный стандарт специальности, при выполнении СРС в различных формах. Однако, в процессе выполнения СРС и УСРС формируются и академические, и социально-личностные компетенции, что важно для целостного развития личности специалиста.

Материал и методы. На примере технических дисциплин специальности 1-40 02 01 «Вычислительные машины, системы и сети» на основании анализа учебно-программной документации и изучения результатов деятельности студентов в рамках СРС рассмотрено формиро-

вание академических, профессиональных и социально-личностных компетенций выпускника, включенных в образовательный стандарт специальности.

Результаты и их обсуждение. Образовательный стандарт специальности 1-40 02 01 «Вычислительные машины, системы и сети» ставит следующие цели подготовки специалиста:

- формирование и развитие социально-профессиональной компетентности, позволяющей сочетать академические, профессиональные, социально-личностные компетенции для решения задач в сфере профессиональной и социальной деятельности;
- формирование навыков профессиональной деятельности, заключающейся в умении ставить задачи, вырабатывать и принимать решения с учетом их социальных, экологических и экономических последствий, планировать и организовывать работу коллектива;
- формирование навыков исследовательской работы, заключающейся в планировании и проведении научного эксперимента, в умении проводить научный анализ полученных результатов, осуществлять творческое применение научных достижений в области информатики и вычислительной техники [1].

Многие из этих целей успешно достигаются в процессе самостоятельной работы студентов и, в частности, применения следующих форм ее организации, предусмотренных Положением о самостоятельной работе студентов, курсантов БГУИР [2]:

- выполнение курсовых проектов (работ);
- решение задач и выполнение заданий при подготовке к практическим, лабораторным и семинарским занятиям;
- выполнение исследовательских и творческих заданий;
- подготовка сообщений, тематических докладов, рефератов, презентаций, эссе;
- работа с учебной, справочной, аналитической и другой литературой и материалами;
- составление обзора научной (научно-технической) литературы по заданной теме;
- выполнение патентно-информационного поиска;
- аналитическая обработка текста (аннотирование, реферирование, рецензирование, составление резюме);

Очевидно формирование профессиональных компетенций специалиста при выполнении, например, курсовых проектов по техническим дисциплинам, как то способности:

- определять цели проектирования объектов профессиональной деятельности, критерии эффективности проектных решений, ограничения;
- реализовывать системный анализ объекта проектирования и предметной области, их взаимосвязей;
- разрабатывать требования и спецификации объектов профессиональной деятельности на основе анализа запросов пользователей, моделей предметной области и возможностей технических средств;
- проектировать архитектуры аппаратно-программных комплексов и их компонентов;
- проектировать человеко-машинный интерфейс аппаратно-программных комплексов;
- выбирать средства вычислительной техники, средства программирования с целью их применения для эффективной реализации аппаратно-программных комплексов;
- разрабатывать (на основе действующих стандартов) документацию для различных категорий специалистов, участвующих в создании, эксплуатации и сопровождении объектов профессиональной деятельности;
- проектировать математическое, лингвистическое, информационное и программное обеспечение вычислительных систем и автоматизированных систем на основе современных методов, средств и технологий проектирования, в том числе с использованием систем автоматизированного проектирования;
- обеспечивать условия безопасной жизнедеятельности;
- тестировать и отлаживать аппаратно-программные комплексы;

Но, помимо вышеперечисленных, формируются и следующие академические компетенции:

- уметь работать самостоятельно;
- применять полученные базовые научно-теоретические знания для решения научных и практических задач в области создания и совершенствования инновационных технологий вычислительных систем и сетей;

- использовать технические и программные средства компьютерной техники;
- уметь грамотно оформлять различные документы и излагать результаты исследований;

А также следующие социально-личностные компетенции:

- иметь способность к социальному взаимодействию и межличностным коммуникациям;
- уметь работать в коллективе;

Также при самостоятельной работе со справочными данными по используемому в курсовом проекте пакету прикладных программ или при заказе комплектующих через сайты при выполнении проекта с практическим исполнением развивается знание английского языка.

При планировании и дальнейшем выполнении курсовой работы развиваются навыки тайм-менеджмента.

Заключение. Таким образом, СРС и УСРС являются фактором формирования знаний, умений и навыков, необходимых будущему специалисту в рамках компетентного подхода к техническому образованию.

Список литературы

1. ОСРБ 1-40 02 01-2007 Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-40 02 01 Вычислительные машины, системы и сети.
2. Положение №03-2013/03-0014 от 11.12.2013 «О самостоятельной работе студентов, курсантов БГУИР».

О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.В. Орлов

Мозырь, МГПУ имени И.П. Шамякина

Сложившаяся система высшего образования существует несколько веков. Не отрицая её сильных сторон, следует в то же время признать необходимость её адаптации к меняющимся условиям социально-экономического бытия, в частности таким, как массовость высшего образования, его качество, сокращение сроков обучения, эффективность процесса обучения, необходимость переучиваться и т.д. Поэтому целью данной статьи является переосмысление ключевых составляющих учебного процесса – экзаменационной сессии и учебного семестра, их роли в подготовке специалиста и эффективности.

Материал и методы. Фактологическим материалом изучаемой проблемы являются учебные планы по разным специальностям и личный опыт участника образовательного процесса в качестве студента, доцента, декана факультета. Проводился анализ загруженности студентов разных курсов на разных этапах семестра, сравнивались результаты сессий по дисциплинам с разной интенсивностью изучения.

Результаты и их обсуждение. Организация учебного процесса в разных УВО конечно имеет определённые особенности. Однако общим является то, что на каждом курсе два семестра и две сессии. Несмотря на стабильность расписания занятий, процесс изучения материала характеризуется явной «аритмией». Не секрет, что в течение трёх месяцев идёт «раскачка». Затем с приближением зачётной сессии работа активизируется, достигая максимальной интенсивности именно в период зачётной сессии, которая, как правило, не предусмотрена учебным планом вообще. Но в это время продолжают занятия по стабильному расписанию. Более того, могут доставляться не проведенные занятия. У ряда студентов накопились «отработки». Надо завершать и защищать курсовую работу.

В течение семестра параллельно изучается не менее 10 дисциплин, а в сессию сдаётся соответствующее количество зачётов и экзаменов. Средняя продолжительность семестра 5 месяцев, в том числе 3 недели на сессию. Однако, опираясь на свой собственный студенческий и преподавательский опыт, задумаемся над следующими вопросами.

А) Продуктивно ли параллельное изучение 10 и более дисциплин в течение 4 месяцев?

Простая арифметика показывает, что на одну дисциплину в среднем в неделю приходится не более трёх часов, то есть 1–2 занятия. Кривая забывания такова, что за первые сутки за-

бывается свыше 40% информации, за вторые – свыше 20% и т.д. Т.е. к следующему занятию остаточная информация весьма незначительна и требует восстановления. И так по всем предметам. Не этим ли объясняется крайне низкий уровень знаний иностранных языков после 10 лет их изучения (6 лет в школе и 4 в университете)?

Очевидно, что гораздо продуктивнее изучать параллельно не более 4–5 предметов по 6–8 часов в неделю. Это значит, что количество семестров следует увеличить с 2 до 4, что одновременно позволит более последовательно расположить изучаемые предметы во времени.

Б) Достаточно ли двух сессий на одном курсе?

Увеличение количества семестров должно соответственно увеличить и количество сессий с 2 до 4. Предложенная мера позволит снизить их стрессовый характер. Ведь сдача в течение 3 недель 5 экзаменов с интервалом в 3 дня представляет серьёзное испытание даже для отличников. Тем более, что экзаменационной сессии предшествовала ещё более напряжённая зачётная.

В предлагаемом варианте зачётно-экзаменационная сессия будет включать 2–3 зачёта и 2–3 экзамена. Время на подготовку к экзамену должно быть не менее 4 дней, к зачёту – 1–2 дня. Отсутствие не сданного зачёта может быть основанием не допуска к экзамену лишь по этому же предмету, а не ко всей экзаменационной сессии.

Закключение. Представляется целесообразным увеличить количество семестров (соответственно сессий) до 4 на курсе, соответственно уменьшив количество одновременно изучаемых предметов до 4–5. Это будет способствовать: а) повышению ритмичности учебного процесса; б) концентрации внимания; в) обеспечению последовательности изучения взаимосвязанных дисциплин. На одну сессию выносить 2–3 экзамена со временем на подготовку не менее 4 дней на каждый. Предусмотреть в учебных планах время на сдачу зачётов до 2 дней на каждый. Не сдачу зачёта рассматривать как причину не допуска лишь к экзамену по этой же дисциплине.

ИНТЕРАКТИВНЫЙ МОДУЛЬ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА: ЛОГОПЕДАГОГИКА»

Е.А. Харитонова¹, С.П. Хабарова²
¹Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
²Минск, БГПУ имени Максима Танка

Современная образовательная ситуация требует поиска и освоения новых форм учебных взаимодействий между участниками процесса обучения. Основные методические инновации связаны с применением активных или, как их ещё называют, интерактивных методов обучения [2, 5].

Цель исследования – разработка рекомендаций по повышению эффективности обучения при изучении дисциплины «Логопедагогика».

Для реализации поставленной цели были решены следующие задачи: 1) изучение практики работы по активизации познавательной деятельности студентов при изучении курса «Логопедагогика»; 2) обоснование необходимости использования интерактивных обучающих комплексов по дисциплине «Логопедагогика» для активизации познавательной деятельности студентов; 3) создание и введение в педагогическую практику интерактивных обучающих комплексов, позволяющих существенно повысить эффективность работы по активизации познавательной деятельности студентов на занятиях по дисциплине «Логопедагогика».

Материал и методы. Решение задач исследования осуществлено с использованием комплекса теоретических и эмпирических методов. Теоретические методы: анализ (историографический, терминологический, сравнительный); синтез; обобщение; абстрагирование и конкретизация, типизация; прогнозирование; моделирование и проектирование и др. Эмпирические методы: анкетирование; беседа; интервью; педагогическое наблюдение; анализ документов и результатов деятельности; экспертная оценка; обобщение независимых характеристик; мониторинг; изучение и обобщение педагогического опыта; констатирующий и формирующий эксперимент и др.

Результаты и их обсуждение. На основе данных мониторинговых исследований было определено, что низкий уровень активизации учебной активности студентов определяется следующими факторами: недостатком дидактических материалов, направленных на формирование навыков самостоятельной учебной работы; недостаточной систематичностью работы по акти-

визации познавательной деятельности студентов; односторонним образовательным процессом, в котором студент исполняет роль пассивного объекта, а не субъекта процесса обучения.

Использование интерактивных обучающих комплексов по дисциплине «Логопедагогика» для активизации познавательной деятельности студентов обусловлено: 1) необходимостью своевременного контроля за учебными действиями каждого студента в ходе выполнения учебных заданий, направленных на активизацию познавательной деятельности; 2) необходимостью повышения эффективности учебного процесса, связанного с закреплением специальных знаний, умений и навыков, и отсутствием резервного времени для выполнения дополнительных заданий; 3) повышенным интересом студентов к информационным технологиям и поиском путей их использования для достижения учебных целей.

Интерактивное обучение должно осуществляться поэтапно: 1) разработка интерактивного модуля преподавателем, постановка целей; 2) организация работы студентов над модулем, создание учебной среды (раздаточные материалы, литература, наглядные пособия, оформление аудитории, расстановка столов); 3) организация самостоятельной учебной деятельности студентов на занятии в интерактивном режиме (работа в парах, малых группах и др.); 4) представление выполненного задания всей группе; 5) самоконтроль, текущий контроль деятельности студентов преподавателем; 6) итоговый контроль деятельности студентов преподавателем; 7) систематизация работы над модулем, самооценка, рефлексия [1, 3].

Цель разработанной методической системы состоит в том, чтобы активизировать познавательную деятельность студентов посредством использования интерактивных средств в процессе обучения.

Были выделены принципы, определяющие обучение студентов на основе интерактивных технологий: интеграция интерактивного комплекса в образовательный процесс; интерактивность обучения; индивидуализация и дифференциация обучения; автоматизированный контроль уровня сформированности навыков.

Средствами активизации познавательной деятельности студентов выступают задания интерактивных обучающих комплексов.

Интерактивный модуль электронного учебно-методического комплекса по дисциплине «Коррекционная педагогика: логопедагогика» включает разнообразные задания по темам курса. Основная цель интерактивного модуля – организация познавательной деятельности студентов, создание условий для развития их творческой активности, самостоятельной работы. Содержание интерактивного модуля электронного учебно-методического комплекса по дисциплине «Коррекционная педагогика: логопедагогика» представлено следующим образом:

- схемы, которые студенты должны дополнить, перестроить или построить в правильном порядке,

- разработки уроков, коррекционных занятий, их фрагментов, в которых нужно найти ошибки и предложить свои варианты их исправления,

- видеозаписи уроков и занятий и т.д.

В данном модуле планируется представление технологий интерактивного обучения, например, методы рефлексивной деятельности: «Рефлексивная мишень», «Заверши фразу», «Газета-анкета», «Мини-сочинение» и др. [2, 4]. Рефлексивные умения особенно значимы для познавательного процесса студентов, поскольку они формируют объективную самооценку личностных свойств, поведения, деятельности, и обеспечивают не только успешность протекания процесса обучения, но и самореализацию личности.

Разработанными учебными интерактивными комплексами могут быть использованы: как опорный материал при подготовке к занятию преподавателя; как опорный, наглядный материал при проведении занятия; в качестве пособия для самостоятельной работы студентов.

Заключение. Основой интерактивных подходов являются интерактивные упражнения и задания. Системное использование интерактивных технологий в обучении является перспективным резервом развития личности студента в будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Бугримов, И.В. Использование интерактивных технологий на занятиях / И.В. Бугримов // Пазашкольное выхаванне. – 2005. – № 4.
2. Кашлев, С.С. Технология интерактивного обучения / С.С. Кашлев. – Мн., 2005.
3. Корнеева, Л.И. Современные интерактивные методы в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии: зарубежный опыт / Л.И. Корнеева // Университетское управление. — 2004. № – 4.
4. Развитие педагогического взаимодействия и создание условий для повышения качества образования учащихся через технологию интерактивного обучения: материалы семинара-тренинга. – Мн.: АПЮ, 2006.
5. Щуркова, Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н.Е. Щуркова, В.Ю. Питюков и др. – М, 1993.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Л.А. Шибека
Минск, БГТУ*

Самостоятельная работа студентов является важным элементом образовательного процесса в высших учебных заведениях Республики Беларусь. В настоящее время умение работать самостоятельно является одной из основных академических компетенций подготовки любого специалиста. Согласно действующим образовательным стандартам высшего образования в общее количество академических часов по изучаемой дисциплине включаются аудиторные занятия и самостоятельная работа студентов. Значительная часть материала по дисциплине может представляться в виде управляемой самостоятельной работы студентов. Известно, что самостоятельная работа студентов является важной формой учебного процесса под руководством и контролем преподавателя, в ходе которой совершается творческая деятельность по приобретению и закреплению научных знаний, по освоению новых навыков познания, по формированию научного мировоззрения и личного убеждения, по использованию полученных знаний и умений в практической деятельности [1].

Целью работы является анализ проблем, возникающих при организации управляемой самостоятельной работы студентов в техническом ВУЗе, и поиск путей их решения.

Материал и методы. Материалом исследований послужила организация самостоятельной работы студентов очной и заочной форм обучения в учреждении образования «Белорусский государственный технологический университет». Для достижения поставленной цели использовались методы исследований: наблюдение, изучение, анализ, обобщение результатов практической деятельности.

Результаты и их обсуждение. Для организации управляемой самостоятельной работы студентов необходимы как усилия со стороны преподавателя, так и со стороны студента. Преподаватель должен предусмотреть перечни заданий управляемой самостоятельной работы обучающихся по учебной дисциплине и перечень литературы, которой рекомендуется пользоваться студентам при самостоятельной работе для усвоения материала дисциплины. Для контроля полноты усвоения материала, самостоятельно изученного студентами по дисциплине, преподавателю необходимо предусмотреть формы контроля полученных знаний.

В свою очередь, со стороны студентов должно быть желание и умение работать самостоятельно. Самостоятельная работа студентов, как вид занятий, учит их самостоятельно решать проблемы, находить конструктивные решения и выходы из кризисных ситуаций, что будет полезным в их будущей профессиональной деятельности. Основной формой самостоятельной работы обучающихся в техническом ВУЗе, чаще всего, является изучение и усвоение материала путем просмотра и анализа научно-технической литературы.

Современный этап развития цивилизации предусматривает получение человеком информации с использованием различных технических средств. Для студентов одним из средств коммуникаций, связи, хранения и получения информации является всемирная глобальная компьютерная сеть – Интернет. Благодаря Интернету студенты усваивают значительные объемы информации, получают новые знания, в том числе в рамках изучаемых дисциплин. Однако, при всей полезности, необходимости и значимости данной сети в жизни современной молодежи, необходимо отметить и ряд проблем, имеющих место при использовании ее в качестве основного, а порой и единственного источника получения знаний. Причем опасен не сам источник информации (Интернет, как таковой), а неспособность студентов найти во всемирной компьютерной сети нужный материал.

Особенностью представленной в Интернете информации является особый стиль изложения многих материалов. Для инженеров и технологов важным является освоение и приобретение навыков создания специфического стиля представления технической информации, а ими можно овладеть, только изучая научно-техническую литературу. Первоначально работать с таким видом литературы необходимо в библиотеке. Только путем просмотра книг, статей, патентов и других аналогичных материалов при изучении технических дисциплин студент может приобрести истинные знания и специфические навыки изложения материала, предъявляемого к

технической литературе. К огромному сожалению, многие студенты этого момента не осознают и предпочитают работать не с первоначальным источником информации – книгой, а с уже переработанной кем-то и представленной в Интернете информацией. Скорее всего, это обусловлено простотой и быстротой получения такой информации (достаточно наличия компьютера и подключения к сети Интернет). Для того, чтобы работать с книгой надо прийти в библиотеку, найти нужную литературу, заказать ее, через какое время получить книги «на руки» и работать с данными источниками информации. Все это требует у студента наличия свободного времени, определенных усилий и навыков работы с поисковыми системами литературы в библиотеке и др. В связи с этим, студенты ищут иную возможность, которая облегчит поиск необходимой научно-технической литературы. Такую возможность представляет Интернет. При этом возникают проблемы, описанные выше.

Самостоятельная работа играет еще более значимую роль для студентов заочной формы обучения. Во время аудиторных занятий преподаватель может дать студентам лишь минимальное количество информации в рамках преподаваемой дисциплины. Именно путем самостоятельной работы студенты заочной формы обучения должны приобретать основное количество знаний по изучаемым дисциплинам. Организация самостоятельной работы студентов, в этом случае, помимо выше представленных моментов обусловлена также недостатком современной научно-технической литературы по отдельным дисциплинам в библиотеках небольших населенных пунктов. Это вызывает необходимость приезда студентов в город, где есть библиотека, в которой имеется вся необходимая научно-техническая литература по дисциплине, или в библиотеку учреждения образования, в котором он обучается. Такая ситуация требует у студента-заочника наличия свободного времени, денежных средств для оплаты за проезд и т.д. Кроме этого, студенты заочной формы обучения предпочитают работать с минимальным количеством источников информации (желательно, чтобы все сведения, которые необходимо изучить студентам, были представлены в одной-двух книгах), что не всегда представляется возможным.

Для получения высоко квалифицированных кадров необходимо, в первую очередь, наличие желания и высокая мотивация для приобретения знаний у самого студента. Имеющиеся современные средства коммуникации и связи позволяют быстро получить студентам информацию. Однако, как показывает опыт, работа с бумажным носителем информации: книгой, патентом, другим источником научно-технической информации, – позволяет студентам усвоить материал более полно по сравнению с использованием компьютерных информационных технологий.

Заключение. Таким образом, для повышения качества знаний обучающихся целесообразным является выдача индивидуальных заданий студентам по определенным темам. Индивидуальные задания могут предусматривать решение задач, составление презентаций, написание рефератов и т.д. Данные виды работ способствуют осознанному усвоению материала и повышают интерес студентов к учебе [2]. Предпочтительной формой проведения текущего контроля знаний, полученных при самостоятельной работе студентов, является анкетирование или индивидуальная беседа преподавателя со студентом.

Список литературы

1. Шевчук, В.Ф., Герасимова, Н.О. Самостоятельная работа студентов в техническом вузе // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина». – 2010. – 3. – С. 38–41.
2. Бочило, Н.В., Калиновская, Е.В., Ловенецкая, Е.И. О проблемах организации самостоятельной работы студентов первого курса при изучении высшей математики // Материалы XXII научно-методической конференции «Проблемы и основные направления развития высшего технического образования» – Минск: БГТУ, 2016. – С. 18–19.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Физико-математические науки

USE OF SERVICES WEB 2.0 IN TEACHING ENGLISH

K.S. Chernyak

Orsha, Grammar school № 1

Services Web 2.0 is the second generation of the Internet network services that enable users to create the web and use information resources. Web 2.0 (Web 2.0) is term for the second generation of network services. These services allow users to surf the net and work together and place the text on the web and media information.

The current stage of the computerization of training involves the use of a computer as a learning tool is not occasionally, but systematically from the first to the last lesson for any form of training. On this basis **the relevance of my work** is visible. **The purpose of writing the work** is to identify the characteristics of the use of Internet technologies in teaching English.

New social security services to radically simplify the process of creating materials and publish them on the web. Now everyone can not only gain access to the digital collections, but also take part in shaping their own online content. Today, the use of Web 2.0, the new content is created by millions of people. They are like ants in an anthill general, bring to the network, new texts, photos, pictures, music files. At the same time communication between people more often occurs not in the form of a direct exchange of statements, but in the form of mutual monitoring of network activity. The development of new tools is not just to ensure that we can meet the new challenges, but also to change our world, which allows us to see the world from a new perspective.

Confessing accessibility, openness, interactivity and collectivism, social services of Web 2.0 plays an important role in the development of online communities and professional teacher development, and become a natural educational environment, the usefulness of which is not in doubt for educational purposes.

Mass distribution of the social Web 2.0 services opens up opportunities for the development of different forms of networking of all actors of the educational process, the educational use free electronic resources, independent content creation [2, p. 120].

The use of social services in the educational process allows teachers to considerably improve the quality of learning, to design a lesson at a different level: to make it more interesting, interactive, learner-oriented, productive. This is especially true of learning a foreign language (English), since most of the foreign service and all the information in English [2, p. 121].

Thus, the use of foreign Internet services in the educational process reveals the following guidelines for the involvement of students in the creative cognitive activity:

Diagram links, mind map, mind map or associative map, time belt helps encourage the disciples.

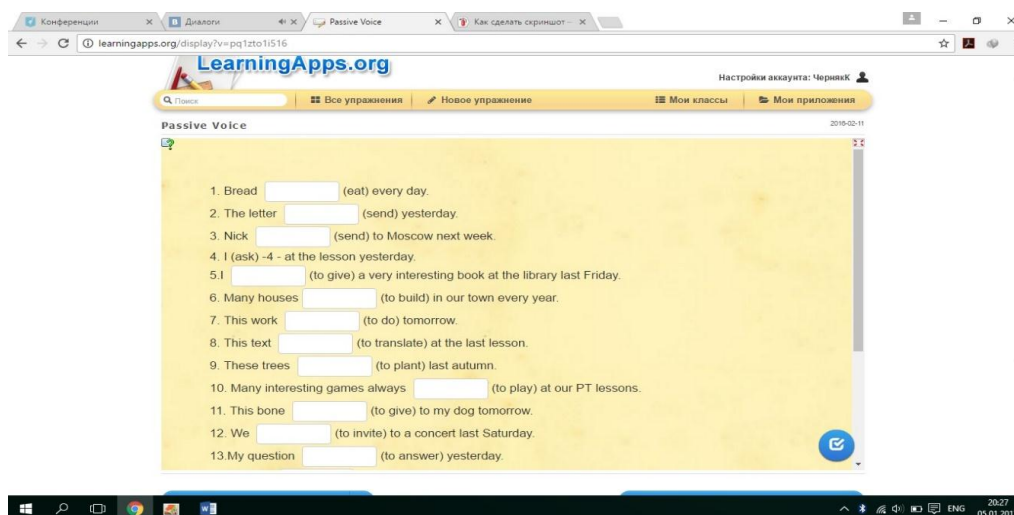
Examples of such services are: Wise Mapping, Gliffy, Mindomo, Sadoo and others.

These services can be used when taking notes of lectures, books; use them to brainstorm; to plan and develop projects of varying complexity; creative problem solving; prepare materials for specific topics; simulate and analyze various processes. I use these services for the introduction of new material and consolidate the vocabulary on the topic. (Map of the mind on the theme "Journey", "Leisure time" / "Sport"). They are also suitable for the creation of self presentation (MY CV) also can be used for the establishment of joint projects on the topic. For example, in the 9th form students co-created "English writers" project [1, p.64].

The name "cycle chronology" speaks for itself - it is the location of events, photos, images, videos in chronological order. Using Linoit services, Dreamboard, Padlet Wall Wisher or you can create the very presentation. How it works in the same service. You must select a space, insert your

photo, your data. You can add a video or your portfolio, or a poem. I use these services to create photo collages and selfpresentations. When a class assembly, can be offered to students to make a mini presentation to become better acquainted with each other.

Interactive forms of control are one of the most common forms used in the classroom. Services: PurposeGames, Quibblo, Learningapps.org, Let's test. Offered services allow you to develop your own quizzes, quizzes, crosswords and other tasks in the form of a game, that contribute to the motivation of students to the subject, the development of skills of teamwork and collective knowledge, facilitates the work of the teacher. These services provide an opportunity to interact with other Web users. Content can be integrated into other social networks and services. Links to your crossword puzzles, tests and I post on the site, so that students can prepare for the dictation, test your knowledge on some aspect of grammar. For the primary and secondary levels of education, from my point of view, the most interesting **Learningapps.org**. It provides for the creation of interactive teaching aids for various subjects. It is very easy to use and it has a version in Russian. With this service, I created several projects that successfully used by many teachers as in the classroom and in extracurricular activities: Flat, School, Animals, Tag questions, English-speaking Countries.



Advanced educators understand that the Internet is a powerful tool for building a successful situation for all actors of the educational process. On any type of lesson (the introduction of new material, binding, generalization, control) clever use of social networking services, Web 2.0 motivate students to be active, the disclosure of creativity, communication and collaboration.

Conclusion: social services of Web 2.0 plays the following role in the educational process:

- ✓ Increase motivation students to the study of individual subjects;
- ✓ The development of writing and reading skills;
- ✓ The development of skills of written and oral communication;
- ✓ Development of the ability to work with information;
- ✓ The development of creative abilities of students;
- ✓ Development of the ability to work in a group together to solve educational problems, and others.

Existing teaching experience shows that the use of modern Web 2.0 technologies in teaching foreign languages improves the efficiency of the educational process.

References

1. Patarakin E.D. Social Services Web 2.0 to help the teacher / E.D. Patarakin - 2nd ed.. - M: Intuit.ru, 2007. - 64 p. : Ill. - (Study guide) ISBN 5-9556-0088-4.
2. Sobolev A.V. Using multimedia technology in teaching foreign languages / A.V. Sobolev // Education: Tradition and Innovation: Proceedings of IV Intern. scientific. Conf. (Chelyabinsk, December 2013). - Chelyabinsk: Two Komsomolets, 2013. - p. 119-123.
3. Wazzin K.Y. Innovative education - call time / Wazzin K.Y., Petrov Y. N. - Nizhny Novgorod: Publishing house VGIPU, 2013. - 152 p.

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ МЕТОДАМ РЕШЕНИЯ ЛОГАРИФМИЧЕСКИХ УРАВНЕНИЙ НА ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЯХ В КОНТЕКСТЕ УКРУПНЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

В.В. Устименко¹, О.А. Понн²

¹Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

²Лужесно, Аграрный колледж ВГАВМ

В настоящее время одной из актуальных проблем теории и методики преподавания математике является проблема обучения учащихся методам решения уравнений. В современных условиях ее решение возможно на основе обращения к теории укрупнения дидактических единиц (УДЕ) [1].

По мнению И.В. Ульяновой, результат применения теории УДЕ в учебном процессе можно улучшить, если уравнения, входящие в тот или иной набор, оказываются взаимосвязанными между собой главным образом по линии укрупнения своих решений.

Цель исследования – определить систему факультативных занятий по решению логарифмических уравнений на основе теории УДЕ.

Материал и методы. Теоретической основой исследования является технология укрупнения дидактических единиц, практической основой – опыт работы авторов со школьниками 11 “А” класса (учитель М.Р. Курякова) на базе ГУО «СШ № 45 г. Витебска». При проведении исследования использованы эмпирические и логические методы.

Результаты и их обсуждение. Теория УДЕ используется исследователями как применительно к системе знаний в их традиционном понимании, так и в ее применении для формирования тех или иных действий.

В нашей работе в качестве дидактической единицы, подвергаемой укрупнению, выступает действие, как структурный компонент методов решения уравнений. Поэтому обучение школьников методам решения уравнений в контексте УДЕ предполагает динамическое развитие этих методов, достигаемое через укрупнение действий, им адекватных, и их совокупностей [2].

Такой подход может быть использован на факультативных занятиях.

Выделим систему подобных занятий по работе с логарифмическими уравнениями.

Первое занятие. Занятие – лекция на повторение теории по теме «Логарифмические уравнения». За 45–90 минут учитель излагает наиболее важные сведения по теме. Это не просто пересказ, не «пережевывание» учебника, это как бы трансформация темы через личный опыт учителя, интерпретация темы учителем.

На первом занятии учащимся раздаются листочки, в которых кратко изложена вся теория по логарифмическим уравнениям: определения логарифма, основные свойства логарифма, график и свойства логарифмической функции.

На *втором – третьем занятиях*, учитель знакомит учащихся с методами решений логарифмических уравнений: использование определения логарифма, потенцирование (применение свойств логарифма), логарифмирование, приведение к одному основанию, метод введения новой переменной, функциональный метод, метод почленного деления, метод группировки [2, 3].

При решении различных уравнений школьникам приходится сталкиваться с тем, что не любое уравнение удастся решить при помощи равносильных преобразований, гораздо чаще при решении уравнений приходится применять неравносильные преобразования. При этом надо

помнить, что можно потерять некоторые корни исходного уравнения или приобрести так называемые «посторонние» корни. Поэтому на *четвертом – пятом занятиях*, учитель показывает примеры неравносильных преобразований, связанных с логарифмическими формулами и приводящих как к потере корней исходного уравнения, так и к приобретению посторонних корней.

Вместе с тем решить уравнения с помощью некоторой логарифмической формулы можно двумя способами.

Первый способ. Совершить переход к уравнению, которое является следствием данного уравнения. Найти все корни полученного уравнения. Сделать проверку и установить, какие корни являются посторонними. Тогда все найденные корни без всех посторонних корней составят множество всех корней исходного уравнения.

Второй способ. Совершить равносильный переход на множестве M_1 (M_1 – вся часть ОДЗ исходного уравнения, где логарифмическая формула есть тождественное равенство). Найти все корни полученного уравнения на M_1 . Затем найти все корни исходного уравнения на множестве M_2 (всей оставшейся части ОДЗ исходного уравнения после выделения множеств M_1). Наконец, объединить множества всех корней данного уравнения, найденные на M_1 и M_2 , и тем самым получить множество всех корней исходного уравнения.

Многие уравнения, публикуемые в учебниках, задачниках, методических пособиях, в значительной степени дублируют друг друга, отличаясь лишь числовыми значениями, физическим содержанием, обозначениями или другими не очень существенными деталями, тогда как их математическая сущность одна и та же. Поэтому на *шестом – седьмом занятиях*, учитель показывает укрупнение логарифмических уравнений с использованием всех приемов укрупнения (замена требования по решению уравнения каким-либо новым требованием, замена условия уравнения каким-либо новым условием с использованием свойств логарифмов, обобщение и конкретизация).

Рассмотрим укрупненный блок уравнений с использованием приема укрупнения: замена требования по решению уравнения каким-либо новым требованием.

1.1. Найти корни уравнения $\lg^2 x + 3\lg x - 4 = 0$.

1.2. Найти сумму корней уравнения $\lg^2 x + 3\lg x - 4 = 0$.

1.3. Найти среднее арифметическое корней уравнения

$$\lg^2 x + 3\lg x - 4 = 0.$$

1.4. Найти значение выражения $\frac{2m}{k}$, где m – среднее арифметическое корней уравнения,

а k – сумма корней уравнения $\lg^2 x + 3\lg x - 4 = 0$.

Также можно проводить так называемые *занятия-консультации* – цель, которых научить школьника задумываться над проблемой, уяснить – прежде всего, для себя, – какие возникли затруднения при знакомстве с определенной темой, а для разрешения этих затруднений – сформулировать вопросы, на которые он хотел бы получить ответ.

Заключение. Таким образом, в методике изучения логарифмических уравнений необходимо образовывать блоки укрупненных уравнений (взаимосвязанных между собой по линии укрупнения своих решений), предоставляющих нам возможность осуществлять укрупнение действий, адекватных различным методам их решений, наиболее вероятно посредством комплекса методических приемов. Включение таких блоков в учебный процесс всегда будет подразумевать систему факультативных занятий с использованием теории укрупнения дидактических единиц.

Педагогические основы использования укрупнения уравнений в современном образовательном процессе правомерно являются тем средством обучения, без применения которого невозможно активное и прочное усвоение учащимися программного материала, их всестороннее воспитание и развитие, приобщение к труду творческого характера.

Список литературы

1. Эрдниев, П.М. Обучение математике в школе: Кн. для учит./ П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев. – 2-е изд. М. «Столетие», 1996. – 320 с.
2. Устименко, В.В. Методика работы с логарифмическими уравнениями в контексте укрупнения дидактических единиц / В.В. Устименко, О.А. Попп // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2016. - №3 (92). – С. 88 – 94.
3. Методы решения задач по алгебре: от простых до сложных / С.В. Кравцев [и др.]; под общ. ред. С.В. Кравцева. – М.: Экзамен, 2001. – 544с.

ИСТОРИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ

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

Одним из главных направлений совершенствования образования является гуманитаризация естественно-научных дисциплин. Процесс гуманитаризации призван дополнить эти дисциплины знаниями истории, философии, экономики, права и т.п., важность которых состоит в ознакомлении с общечеловеческими ценностями.

Цель данного исследования – показать роль исторических фактов при изучении курса физики в средней общеобразовательной школе.

Материал и методы. В исследовании в качестве рабочего материала использовались: учебные пособия по физике, программы для общеобразовательных учреждений по учебным предметам «Физика» и «Астрономия» 2009 года издания, примерное календарно-тематическое планирование по учебному предмету «Физика», положение о практике студентов УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова», а также учебная программа проведения производственной практики для студентов специальности «Физика (научно-педагогическая деятельность)». Реализованы методы исследования общенаучного характера (анализ, обобщение).

Результаты и их обсуждение. Удачно подобранные к изучаемой теме исторические сведения, яркие рассказы о жизни и деятельности ученых, их работах и открытиях благотворно воздействуют на учащихся и повышают интерес к изучаемому предмету.

Исторические сведения должны содержать:

- некоторые яркие биографические сведения из жизни и деятельности ученых;
- дату открытия закона;
- обстоятельства, при которых был открыт закон;
- демонстрация фотографий ученых, слайдов и видеоматериалов.

Подбор исторических сведений, фотографий и всевозможных видеоматериалов должен отражать как личную, так и научную деятельность. Этим обеспечивается повышенный интерес к деятельности того или иного ученого. У учащихся должно сложиться вполне определенное мнение, что выдающиеся ученые – это обычные люди, достигшие в своей жизни небывалых результатов, благодаря своему самоотверженному труду во благо науки.

Учителю необходимо раскрыть противоречивый характер развития науки, показать, как ученые от менее глубоких и точных знаний приходят к достижению более глубоких и точных. Учитель должен в процессе формирования физических понятий и законов показать их историческое развитие, раскрыть борьбу взглядов и идей.

Приведение исторических сведений на уроках физики позволяет учащимся понять, как под влиянием практических потребностей человека развивались научные исследования, уяснить, что прежде чем физические законы были открыты отдельными выдающимися личностями, они прошли сложный исторический этап, который длился столетиями. История научных открытий позволяет увидеть, что научные открытия не являлись трудом только отдельных личностей, а всегда являлись результатом творчества многих ученых, которые жили в разные эпохи, в разных странах и континентах.

Применение исторического компонента в преподавании физики можно использовать при подготовке и проведении уроков по физике в средней общеобразовательной школе студентами-практикантами специальности «Физика (научно-педагогическая деятельность)», тем более, что все они изучили курс истории физики. Использование при подготовке к зачетным урокам по физике исторических примеров обеспечивает более глубокое изучение учащимися отдельных разделов и тем школьного курса физики, фундаментальных физических теорий, актуальных проблем современной физической науки.

Заключение. Без исторического компонента невозможен современный образовательный процесс. Изучение физики становится возможным только через показ исторического примера, проведение исторической аналогии, изучение и анализ исторического опыта.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ
НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПО ТЕМЕ “VITEBSK IS MY NATIVE CITY”**

*М.П. Ковальская, О.П. Осипова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Перед учителем английского языка в старших классах стоит сложная задача – подготовить выпускника, владеющего коммуникативной компетенцией по предмету в пределах требований, определенных образовательным стандартом и учебной программой. Данные методические материалы призваны содействовать педагогу в процессе подготовки школьников к 3-му этапу выпускного экзамена за курс общеобразовательного учреждения, а именно беседе по ситуации общения в рамках устной темы “Vitebsk is my Native City”.

Целью нашего исследования является разработка методических материалов для формирования у учащихся навыков монологической речи по теме “Vitebsk is my Native City”.

Материал и методы. Материалом для данной работы послужили разработанные авторами упражнения. Методы исследования – анализ научно-методической литературы, педагогического опыта, моделирование.

Результаты и их обсуждение. Опираясь на педагогический опыт, авторы предлагают вниманию комплекс упражнений, способствующих формированию у учащихся навыков монологической речи по теме.

Task 1. Complete the sentences:

1. Vitebsk was founded in ... by
2. Vitebsk had sprung up on a busy road “from Varangians to ...”.
3. Vitebsk is often called a cultural ... of the republic.
4. Vitebsk has many tourist
5. The inhabitants of the city are ... and
6. Vitebsk has a ... industry.
7. The National Academic Drama Theatre is named after
8. Vitebsk has become a place of different ... festivals.
9. Throughout centuries Vitebsk suffered much from
10. ... is a major event in the city’s life.

Task 2. Say whether the statements are true or false:

1. Our city is old because it was founded more than 1000 years ago.
2. The Svisloch River with its wide banks adds to the beauty of the city.
3. There are many industrial enterprises in Vitebsk.
4. Vitebsk is a city where you can find hospitable and friendly inhabitants.
5. Its ancient emblem featured a warrior holding a sword.
6. On the June 26, 1944 Hitler’s invaders subdued Vitebsk.
7. K. Malevich lived and worked in Vitebsk at the end of the 19th century.
8. In 1992 a monument to Y. Pen was erected in Smolenskaya Street.
9. Vitebsk holds the Slavyansky Bazar International Art Festival.
10. When the war ended only 1118 people survived.

Task 3. Fill in the necessary prepositions:

1. Vitebsk has taken its name ... the river Vitba as it was founded ... the high banks ... the Vitba where it flows ... the Dvina River.
2. ... the war the citizens of Vitebsk erected the monument ... the Uspensky Hill to honour the memory ... the victory ... 1812 battles.
3. The National Academic Drama Theatre named ... Yakub Kolas is also worth mentioning.
4. Vitebsk is a Belarusian city situated ... the north-east of Belarus ... the land of glacier lakes ... the picturesque banks of the 3 rivers.
5. Chagall was inspired ... his native city of Vitebsk, which he often depicted ... his works.
6. The old centre of the city ... the clock tower and narrow streets appeal ... tourists most of all.

7. The Slavyansky Bazar gathers hundreds of musicians ... all ... the world who sing songs ... Slavic languages.

8. The famous Russian painter Iliya Repin lived and worked ... Vitebsk ... some years ... the end of the 19th century.

9. Vitebsk was completely ruined and only 118 residents survived ... about 170,000 ... the population ... the war.

10. The International Festival of Modern Choreography grows ... popularity and a lot of dance groups come ... Vitebsk to participate ... it.

Task 4. Make up sentences out of the following words:

1. was / Mark / the / land / Vitebsk / native / Chagall / the / of / world / artist / famous.
2. up / Vitebsk / had / on / busy / sprung / a / to / Varangians / Greeks / from.
3. began / were born / many talented people / and / their / men of achievements / here / creative / and / activity.
4. in / the / are / constant / the / of / city / progress / traditions / cultural.
5. banks / the / river / beauty / the / of / the city / the / its / Dvina / adds / with / picturesque.
6. contains / the / modern / the / authors / repertoire / classical / and / the / plays / of / theatre / of.
7. Vitebsk / tourist / has / the / clock / tower / many / narrow / Hill / Uspenskaya / attractions / streets.

Task 5. Answer the questions:

1. When and by whom was Vitebsk founded?
2. Where is Vitebsk situated?
3. When was Vitebsk included into the Grand Duchy of Lithuania?
4. What wars from which Vitebsk suffered can you name?
5. What tourist attractions do you know?
6. Vitebsk is a place of cultural interest, isn't it?
7. What talented people were born in Vitebsk?
8. Do you agree that Vitebsk has a highly developed industry?
9. What is a major event in the city's life?
10. Do you agree that Vitebsk is a modern city with cultural traditions?

Task 6. Translate the sentences into English:

1. Город Витебск получил свое название от реки Витьбы, на берегах которой он был основан.

2. Витебск расположен на северо-востоке Беларуси, на живописных берегах трех рек: Западной Двины, Витьбы и Лучесы.

3. Согласно древним рукописям Витебск был основан в 974 году княгиней Ольгой и является одним из самых старых поселений в Европе.

4. На древнем гербе Витебска – всадник, держащий копье и щит.

5. Известные художники Шагал, Малевич и Пен родились и начали свою творческую деятельность здесь.

6. Витебск является высокоразвитым центром с индустриальными предприятиями, которые производят телевизоры, часы и другие товары.

7. В Витебске проводится «Славянский базар» – музыкальный фестиваль, который собирает сотни артистов и туристов со всего мира.

8. Символ «Славянского базара» – голубой василек – легко узнается миллионами людей.

9. Жители города – дружелюбные и гостеприимные люди, которые всегда стремятся показать уважение к гостям.

10. Витебский драматический театр имени Я. Коласа стал популярным во многих странах мира.

Закключение. В результате проведенной с учащимися работы рекомендуем предложить им такой вид самостоятельной работы, итогом которой станет составление буклета, посвященного информации о родном городе. Данный обобщенный материал может быть использован в качестве туристического справочника для школьников, приезжающих с визитом из зарубежных стран.

Task 7. Make up a booklet entitled “My Native City”.

- In groups work out a design of the booklet.
- Make a discussion on the format of the edition.
- Find necessary artifacts reflecting various aspects of the city’s life and its cultural heritage (reproductions, photos, etc.).
- Compile all the information and organize it properly.
- Present the booklet effectively.

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ИХ ДЕФИНИЦИИ В ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ

*С.В. Николаенко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Лингвометодическая система социокультурного развития учащихся V–XI классов в контексте обучения русскому языку реализуется компетентностным подходом в единстве социокультурного, ценностного и лингвокультурологического направления, включающая ценностно-целевые, содержательные и процессуально-методические компоненты.

Цель статьи – объяснить суть вводимых в образовательный процесс учреждений общего среднего образования терминов, которые обеспечивают методологическую составляющую лингвометодической системы социокультурного развития учащихся. **Актуальность** заявленного подхода при обучении русскому языку заключается в формировании социокультурной компетенции в процессе изучения русского языка посредством расширения и углубления знаний о культуре как системе общечеловеческих и национальных для русского и белорусского народов идеалов, традиций, обычаев, ценностей, норм, регулирующих взаимодействия личностей и их поведение в обществе, формирования социальных, духовно-нравственных качеств учащихся и их гражданской позиции.

Материал и методы. Проблеме развития культуры личности в процессе образования, начиная со второй половины XX в., уделяется большое внимание в научных исследованиях России и Беларуси: философских (М.С. Каган, В.С. Стёпин, А.С. Лаптенко] и др.), культурологических (Е.М. Бабосов, С.В. Лапина, Ю.Я. Малюга и др.), педагогических (В.В. Буткевич, Ф.В. Кадол, Н.Б. Крылова, Г.В. Пальчик, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.). Данные теории и послужили материалом для исследования. Среди методов выделены моделирование, изучение передового опыта, эксперимент.

Результаты и их обсуждение. Для образовательного процесса по русскому языку вводятся следующие термины.

Социокультурное развитие учащихся в процессе обучения русскому языку в системе общего среднего образования рассматривается в диссертации как взаимосвязанный процесс овладения междисциплинарными сведениями (понятиями, категориями, ключевыми терминами и их значениями и т.д.), ценностями материальной, социальной, духовно-нравственной и художественной культуры, средствами выражения которых являются язык, литература, искусство, история, культурология и др., а также овладение интегрированными, универсальными умениями и навыками, видами учебной деятельности, опытом межкультурного взаимодействия.

Социокультурный подход к обучению русскому языку определяет знания, которые помогут учащимся познакомиться с нормами поведения, предписывающие стандарты и правила, в соответствии с которыми регулируются взаимодействие личности с обществом и формирующие их социально-значимые патриотические, гражданские и духовные качества, необходимые для последующего активного включения в избранную социально-экономическую, политическую, образовательную и т.д. сферы деятельности современного белорусского общества.

Ценностный подход в контексте изучения русского языка является основой овладения учащимися совокупностью социальных, духовных, художественных и материальных ценностей.

Социокультурная компетенция – это знание культурного наследия страны, национально-культурной специфики, речевого поведения и способность пользоваться элементами

социокультурного контекста для восприятия и порождения речи с точки зрения русского и национального языков (обычаев, норм, правил, ритуалов, социальных условностей и т.д.).

Социокультурный содержательный блок в контексте изучения русского языка содержит сведения (понятия, категории, ключевые термины с их значениями и т.д.) о ценностях материальной, социальной, духовно-нравственной и художественной культуры, способами реализации которых являются язык, литература, изобразительное искусство, история и т.д.

Данные термины являются необходимыми в системе формирования социокультурной компетенции посредством расширения и углубления знаний о феномене культуры как системе общечеловеческих и национальных для русского и белорусского народов ценностей в процессе изучения русского языка.

Методология лингвометодической системы социокультурного развития учащихся в процессе обучения русскому языку в V–XI классах разрабатывалась на основе анализа теоретических основ философии культуры, социологии культуры, психологии культуры, теории и истории культуры, искусствоведения и др., с опорой на которые определен содержательный социокультурный аспект знаний для включения его в курс русского языка в системе общего среднего образования Республики Беларусь. Нами были сформулированы образовательные функции культуры, способствующие социокультурному развитию учащихся в контексте обучения русскому языку (**познавательная, концептуальная, оценочная, объяснительная, мировоззренческая, социализирующая, нормативная и воспитательная функции**). Все перечисленные образовательные функции культуры регулируют взаимодействия личности и социума, формируют определенные стандарты, нормы, правила, в соответствии с которыми учащимися приобретаются социальные качества.

Заключение. Для реализации целостной лингвометодической системы социокультурного развития учащихся в контексте обучения русскому языку определены цель (*расширение и углубление знаний о феномене культуры как коллективной памяти человечества; ознакомление с материальными, социальными, духовно-нравственными и художественными ценностями – культурным наследием белорусского народа; формирование социально значимых духовно-нравственных качеств учащихся и их гражданской позиции*) и основные приоритетные содержательные направления социокультурного развития учащихся в контексте обучения русскому языку: 1) аксиологическое – совокупность знаний и ценностей культуры, передаваемых из поколения в поколение; 2) нормативно-регулирующее – знания базисных элементов духовно-нравственной культуры, т.е. знания нормативной системы культуры (обычаи, законы); 3) направление художественной культуры – ценности творческой деятельности в сферах литературы, живописи, музыки и т.д.

Список литературы

1. Маслова, В.А. Краткий лингвокультурологический словарь-справочник : культурное пространство Витебщины / В.А. Маслова, С.В. Николаенко. – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. – 164 с.
2. Николаенко, С.В. Теория и практика социокультурного развития учащихся 5–11 классов: национально-культурный содержательный аспект в контексте обучения русскому языку : монография / С.В. Николаенко. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – 252 с. (14.65 а.л.)
3. Николаенко, С.В. Витебщина в социокультурном контексте (дидактические материалы для уроков русского языка) : пособие для учителей / С.В. Николаенко. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – 172 с.

Биологические и химические науки

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОЗДАНИЯ КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ ПО ХИМИИ ДЛЯ VIII–IX КЛАССОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Е.Я. Аршанский
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Контроль результатов обучения – это сложный и многогранный процесс, важный и для учителя, и для учащихся. Контроль стимулирует систематическую работу учащихся с учебным материалом. Учителю он позволяет увидеть результаты учебного труда, просчеты и достижения в методике обучения предмету. Благодаря контролю результатов обучения

реализуется обратная связь от учеников к учителю, позволяющая оперативно регулировать ход образовательного процесса.

В условиях реализации компетентного подхода обучение химии в учреждениях общего среднего образования предполагает формирование и развитие у учащихся:

- *системных химических знаний*, создающих основу для непрерывного образования и самообразования на всех этапах обучения и предстоящей профессиональной деятельности;
- *социально-значимых ценностных ориентаций*, включающих общекультурное и личностное развитие учащихся, осознание ценности получаемого химического образования, чувства ответственности и патриотизма, социальную мобильность и способность адаптироваться в разных жизненных ситуациях;
- *ключевых, общепредметных и предметных компетенций* (знаний, умений, способов и опыта деятельности с учетом специфики химии как фундаментальной естественной науки), обеспечивающих достижение *предметных* и *метапредметных* результатов обучения.

Целый комплекс требований перед общим средним образованием возникает в связи с планируемым участием Республики Беларусь в Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment, PISA). Впервые такая оценка планируется в 2018 году.

Таким образом, возникла необходимость в разработке контрольно-измерительных материалов по химии, предназначенных для контроля и оценивания результатов учебной деятельности учащихся IX классов в условиях допрофильной подготовки в контексте компетентного подхода и относительной завершенности содержания образования на II ступени общего среднего образования. Эта цель была поставлена перед ВНК «Химия» в рамках программы «Качество образования», реализуемой Национальным институтом образования Республики Беларусь.

Материал и методы. При создании контрольно-измерительных материалов по химии авторский коллектив руководствовался образовательным стандартом для II ступени общего среднего образования, концепцией учебного предмета «Химия» и учебной программой по химии VII–XI классов учреждений общего среднего образования, а также шкалами оценки результатов учебной деятельности учащихся.

Результаты и их обсуждение. Ключевым этапом контрольно-оценочной деятельности в учреждениях общего среднего образования является проведение тематических письменных контрольных работ, отметки за которые являются важнейшим основанием оценивания результатов учебной деятельности учащихся за определенный учебный период (четверть, учебный год). Содержание заданий контрольных работ должно включать контрольные задания по ключевым элементам содержания.

При составлении заданий авторский коллектив руководствовался принципами компетентного подхода, который предполагает рассмотрение результатов обучения не как «суммы усвоенных знаний», а как совокупности сформированных компетенций, позволяющих действовать в новых, проблемных ситуациях, для которых невозможно заранее разработать соответствующие алгоритмы выполнения. В то же время задания должны быть выполнимыми учащимися, успешно усвоившими учебный материал. Указанные принципы составления контрольных заданий предполагают выполнение следующих требований:

- строгое следование содержанию учебной программы по химии;
- наличие заданий, требующих не только предметных химических знаний, но предполагающих демонстрацию учащимися сформированных компетенций, как предметных, так метапредметных и личностных;
- соответствие отдельных заданий определенным показателям оценки результатов учебной деятельности в рамках принятой десятибалльной шкалы;
- наличие в комплекте контрольных работ заданий различного уровня сложности, позволяющих дифференцированно оценивать учебные достижения учащихся;
- определение критериев выставления отметки за выполненную работу, согласующихся с утвержденными нормами оценки результатов учебной деятельности учащихся.

Разработанные контрольно-измерительные материалы представляют собой тексты контрольных работ для VII–IX классов, количество и содержание которых позволяет провести

контрольно-оценочную деятельность результатов усвоения учебного материала по химии учащимися на II ступени общего среднего образования.

В VII классе предусмотрено выполнение учащимися 2-х контрольных работ. Темы контрольных работ: 1. Введение. Первоначальные химические понятия. 2. Кислород. Водород. Вода.

В VIII классе предусмотрено выполнение учащимися 4-х контрольных работ. Темы контрольных работ: 1. Повторение основных вопросов курса химии 7 класса. Количественные отношения в химии. 2. Строение атома и систематизация химических элементов. 3. Химическая связь. 4. Растворы.

В IX классе предусмотрено выполнение учащимися также 4-х контрольных работ. Темы контрольных работ: 1. Повторение основных курсов вопросов курса химии VIII класса. Электролитическая диссоциация. 2. Химия неметаллов. Галогены. Кислород и сера. 3. Химия неметаллов. Азот и фосфор. Углерод и кремний. 4. Химия металлов.

Кроме этого разработана итоговая контрольная работа за курс химии II ступени общего среднего образования. Итоговая контрольная работа за курс химии II ступени общего среднего образования может быть проведена в конце учебного года вместо контрольной работы № 4.

Каждая контрольная работа составлена в 4-х равноценных вариантах и включает 10 разноуровневых заданий. Среди них 8 тестовых заданий с множественным выбором и 2 задания открытого типа, предполагающих наличие решения и ответа.

В *тестовых заданиях* учащимся предлагается выбрать один правильный вариант ответа из четырех. Первые задания теста наиболее простые. Они предполагают действия на узнавание и различение понятий (первый, низкий уровень усвоения учебного материала) и оцениваются в 1 балл (первое задание) и 2 балла (второе задание). Третье и четвертое задания теста – это действия по воспроизведению учебного материала второго (удовлетворительного) уровня. Такие задания оцениваются соответственно в 3 и 4 балла. Пятое и шестое задания соответствуют третьему (среднему) уровню усвоения учебного материала – воспроизведению учебного материала на уровне понимания; описанию и анализу действий с объектами изучения. Они оцениваются в 5 и 6 баллами. Седьмой и восьмой вопросы теста – задания четвертого (достаточного) уровня усвоения учебного материала – действия по применению знаний в знакомой ситуации по образцу; объяснение сущности объектов изучения; выполнение действий с четко обозначенными правилами; применение знаний на основе обобщенного алгоритма для решения новой учебной задачи. Они оцениваются в 7 и 8 баллами. Задания № 9 и № 10 *открытого типа*. Они соответствуют пятому (высокому) уровню усвоения учебного материала – действия по применению знаний в незнакомых, нестандартных ситуациях для решения качественно новых задач; самостоятельные действия по описанию, объяснению и преобразованию объектов изучения. Эти задания оцениваются в 9 и 10 баллами.

Заключение. Таким образом, созданные контрольно-измерительные материалы по химии для VIII–IX классов учреждений общего среднего образования отличает усиление диагностирующей способности, компетентностной и практико-ориентированной направленности.

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЛОГИИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

*И.И. Деева
Витебск, ВГМУ*

Одной из задач современного образования является формирование мировоззрения подрастающего поколения на основе целостной научной картины мира. Совершенствование всей системы обучения идет по пути интеграции естественнонаучных знаний. Биологические законы, явления и процессы, опыты и эксперименты связаны с физикой и химией, математикой и географией, психологией и многими другими естественными науками. Именно эти знания и привели к возникновению таких пограничных наук, как биофизика, биохимия, биокibernетика, космическая биология и другие. Успешное развитие современных исследований на грани

живого и неживого в области таких биологических дисциплин как молекулярная биология, генетика, физиология растений и животных, экология, биохимия, биофизика, бионика, убедительно подтверждает необходимость всестороннего изучения закономерностей жизненных процессов, объединение знаний вокруг основополагающих понятий естественнонаучного образования, которые помогут молодому человеку создать единый взгляд на мир [1]. А они лежат в основе развития новых отраслей промышленности и прогрессивных технологий – генная инженерия, робототехника, биотехнология и других. Поэтому современный подход к обучению биологии на факультете профориентации и довузовской подготовки немыслим без установления межпредметных связей с другими учебными дисциплинами. Такое обучение является базой формирования научного мировоззрения учащихся на основе современных знаний о единстве мира, о взаимодействии биологической формы движения материи с физической, химической и социальной, о взаимосвязях биологической науки с идеологией, философией, с общественной практикой.

Цель – проанализировать эффективность реализации межпредметных связей по биологии на факультете профориентации и довузовской подготовки и их влияние на качество подготовки слушателей к централизованному тестированию по биологии.

Материал и методы. Анализ теоретического материала учебно-методического и электронного учебно-методического комплексов научно-методического обеспечения преподавания дисциплины «Биология», программы по биологии для поступающих в вузы, учебных пособий для учреждений общего среднего образования.

Результаты и их обсуждение. В результате исследования и наблюдения было установлено, что межпредметные связи не только не теряют своего значения, но в свете требований, предъявляемых обществом к современному образованию, становятся ещё более актуальными. Правильное установление межпредметных связей и умелое их использование на практических занятиях преподавателями кафедры биологии ФПДП активизирует процесс обучения, развивает познавательный интерес слушателей к биологии, способствует формированию у них материалистического мировоззрения и выработке оценочных умений (аргументации, доказательств, критики и др.). Умело вскрытые и показанные связи биологии с физикой, химией, математикой, трудовым обучением усиливают политехническую и практическую направленность обучения естественным дисциплинам.

Современный подход к обучению биологии немыслим без установления межпредметных связей с другими учебными предметами. Любой биологический объект или процесс подчиняется физико-химическим законам. Физическое обоснование биологических процессов является мощным фактором формирования научного мировоззрения. При изучении в разделе «Биология человека» опорно-двигательного аппарата, динамических и статических нагрузок и их влияние на костно-мышечную систему, перемещение центра тяжести при движении и сохранение равновесия, работа вестибулярного аппарата, работа конечностей, требует учёта знаний по физике о рычагах, механической работе и силе трения. Возникновение кровеносного давления и его роль в кровообращении, давление на барабанную перепонку, механизмы вдоха и выдоха, роль давления крови при образовании первичной мочи, разъясняются с опорой на закономерности движения жидкостей и газов (диффузия, осмос) в зависимости от разности давления в начале и конце пути. Функции органов зрения и слуха раскрываются с учётом общих представлений слушателей о законах оптики и волновой природе звука. Знания по физике о сохранении и превращении энергии в организме человека позволяет подвести учащихся к выводам об универсальности данного закона природы и о единстве физико-химических и биологических процессов. С точки зрения биофизической экологии организм рассматривается как обладатель биологических часов, компаса, измерителя геомагнитного поля. Электромагнитные поля биосферы «настраивают» биологические часы человека, влияют на регуляцию физиологических функций.

Анализ теоретического материала показал, что практически все темы курса «Биология» тем или иным образом пересекаются с химией. Знания о составе неорганических и органических веществ, их физических и химических свойствах слушатели применяют при изучении материала раздела «Химические компоненты живых организмов». Изучение пластического (фотосинтез, биосинтез белка) и энергетического (клеточное дыхание и брожение) обменов невозможно без знаний о ферментах, кислотной, щелочной и нейтральной

реакциях среды. В организме человека физиологические процессы, такие как гуморальная и нервная регуляция, пищеварение, дыхание, выделение, размножение и развитие являются следствием химических превращений веществ.

При изучении генетических законов, решении задач по генетике, и популяционной генетике знание слушателями математических элементов теории вероятностей, статистической обработки результатов необходимы как при освоении теоретического материала, так и при решении конкретных задач.

Многие области биологических знаний вступают в контакт с общественными науками. Эволюционное учение определило естественноисторическую основу материалистическим взглядам на развитие общества, что послужило началом осмысления биологии с позиций социологии и гуманитарной культуры. Интерес к уникальным особенностям каждого природного объекта роднит биологию с гуманитарными науками. Наиболее близки к гуманитарной сфере такие биологические дисциплины, как этология (наука о поведении), зоопсихология, экология, систематика [2]. Культурологический подход к преподаванию требует использования произведений литературы и живописи при изучении живой природы, знакомства с биографиями знаменитых биологов и историей науки, а также знания биологической терминологии, понятий, законов.

Заключение. Реализация межпредметных связей преподавателями биологии в учебном процессе на подготовительном отделении ФПДП способствует его эффективности, повышению теоретического и научного уровня обучения, стимулирует глубокое усвоение материала, развитие критического мышления, повышает интерес к предмету, способствует интеграции знаний различных областей науки. С помощью многосторонних межпредметных связей не только на качественно новом уровне решаются задачи обучения и развития абитуриентов, сдачи централизованного тестирования по биологии, но также закладывается фундамент для комплексного видения, подхода и решения сложных проблем реальной действительности.

Список литературы

1. Беленький, Г.И. О воспитательно-образовательных аспектах межпредметных связей / Г.И. Беленький // Современная педагогика. – 1997. – № 5. – С. 56–61.
2. Елагина, В.С. Формирование у учителей естественнонаучных дисциплин умения осуществлять межпредметные связи на учебных занятиях: межпредметная интеграция / В.С. Елагина // Наука и школа, 2000. – № 1. – С. 58.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*И.А. Ермолович
Минск, БГХГК*

Образовательным стандартом учебного предмета «Химия» (7–11 классы) определены цели, на достижение которых направлено изучение химии в общеобразовательных учреждениях. К ним относятся: развитие познавательных интересов и интеллектуальных способностей учащихся; формирование системы химических знаний и опыта их применения, обеспечивающих общекультурное развитие личности; воспитание отношения к химии как одному из фундаментальных компонентов естествознания и элементу общечеловеческой культуры; обеспечение готовности к адаптации в социуме и продолжению образования на последующих уровнях [1].

Эффективно переработать огромное количество информации, которую учащийся получает из учебников химии для средней школы, связать теоретические и практические знания, научиться работать с книгой, справочником можно посредством использования активных форм и методов обучения, путем активизации познавательной деятельности учащихся.

Целью исследования является повышение эффективности обучения учащихся органической химии посредством использованием метода проблемного обучения.

Материал и методы. В качестве объекта изучения рассматривается процесс обучения учащихся 1 курса дисциплине «Химия» посредством использованием метода проблемного обучения. В исследовании были использованы следующие методы: обобщение и конкретизация, опыт и наблюдение, аналогия и сравнение, анализ и синтез.

Результаты и их обсуждение. Основными элементами проблемного подхода в обучении будут: создание проблемных ситуаций, поиск и нахождение путей их разрешения, решение самой проблемной ситуации и, конечно, проверка правильности сделанных выводов [2, с. 23].

Курс органической химии представляет широкие возможности для реализации метода проблемного обучения. Уже при изложении темы первого урока «Введение в органическую химию» возникает познавательная проблема: почему органических веществ значительно больше, чем неорганических. Так же к наиболее типичным случаям возникновения проблемных ситуаций и их решения в процессе обучения относятся выяснение строения (структурного, электронного, пространственного) молекулы вещества; зависимости свойства вещества от строения, а так же практическое применение веществ от их свойств.

К способам, позволяющим преподавателю организовать проблемное обучение на уроках органической химии, относятся: проблемное изложение учебного материала преподавателем, а также частично-поисковый и исследовательский методы.

Проблемное изложение учителем учебного материала состоит в том, что учитель не просто сообщает конечные выводы, нашедшие закрепление в конкретной отрасли науки, но в какой-то степени воспроизводит и сопереживает путь конкретного научного открытия. При этом сам учитель ставит проблемы, вскрывает внутренние противоречия, высказывает предположения, обсуждает их и доказывает истинность. На основе проблемного изложения учебного материала можно также провести урок по теме «Каучук», где раскрываются вопросы получения каучука и его свойства.

Использование частично-поисковых и исследовательских методов при организации проблемного обучения значительно повышает степень познавательной активности учащихся. Сущность частично-поискового метода состоит в том, что учащиеся включаются в процесс постановки и решения учебной проблемы либо их деятельность по решению этой проблемы под руководством учителя. Целесообразно провести урок «Химические свойства алкенов» в ходе которого, рассматривается реакция полимеризации алкенов и свойства полимеров применяя частично-поисковый метод.

Значительные возможности при создании проблемной ситуации на уроках органической химии имеет реализация принципа историзма. Когда во время урока раскрывается комплекс проблем, которые стояли перед учеными накануне научного открытия А.М. Бутлеровым теории химического строения органических соединений и явились научными и практическими предпосылками этой теории [5, с. 220–231].

На протяжении всего курса органической химии наблюдается различная степень участия воспитанников в постановке и решении проблем. На первых уроках преподаватель не только обозначает проблему, но и высказывает предположения, обсуждает их, т.е. применяется проблемное обсуждение материала учителем. Далее повышается роль учащихся в решении проблемы – под руководством преподавателя они высказывают гипотезы, предлагают пути их проверки [3, с. 39].

Проблемное обучение органической химии способствует:

- приближение проблемных вопросов к условиям реального общения;
- использование проектных форм работы;
- развитию творческих способностей учащихся.

Недостатки организации проблемного обучения на уроках органической химии могут быть вызваны большим количеством времени для усвоения одного и того же объема знаний, чем при традиционном обучении. Вместе с тем, если преподаватель владеет методами организации проблемного обучения, а учащиеся научены приемам решения проблем, то наличие обобщенных знаний сокращает время усвоения правил, понятий, а также время на многочисленные упражнения и бесконечное повторение [4, с. 261].

Методика проблемного обучения отличается от традиционной тем, что обучающиеся вынуждены активно мыслить, мобилизуя свой интеллектуальный потенциал для решения проблемы и формирования теоретических выводов. Полученные в самостоятельном поиске теоретические выводы усваиваются обучающимися как результат их собственного труда. Преподаватель помогает учащимся в поиске формулировки и постановки проблемы, демонстрирует логику их решения. Таким образом, проблемное обучение на уроках

органической химии дополняет традиционное иллюстративно-объяснительное обучение учащихся. И превращает их в некоторой степени в соавторов великих достижений в науке.

Заключение. Следует отметить, что проблемное обучение стимулирует личностную активность учащихся. А это обеспечивает позитивное отношение к получению знаний, и их закреплению в памяти учащихся, что в итоге обеспечивает положительный результат в процессе обучения и воспитания.

Список литературы

1. Образовательный стандарт учебного предмета «Химия» (7–11 класс): постановление Министерства образования Республики Беларусь от 29.05.2009 г. № 32 // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2017.
2. Гаркунов, В.П. Проблемность в обучении химии / В.П. Гаркунов // Химия в школе Российской академии образования, Издательство «Центрхимпресс». – 1971. – № 4. – С.23–29.
3. Енякова, Т.М. Проблемное обучение на уроках органической химии / Т.М. Енякова // Химия в школе Российской академии образования, Издательство «Центрхимпресс». – 1971. – № 4. – С.35–39.
4. Махмутов, М.И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
5. Огородник, В.Э. Методика преподавания химии: практикум / В.Э. Огородник, Е.Я. Аршанский; под ред. Е.Я. Аршанского. – Минск: Аверсев, 2014. – 317 с.

ОСНОВНЫЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ С БИОЛОГИЧЕСКИМИ ТЕРМИНАМИ И ПОНЯТИЯМИ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

*И.В. Рубаишко
Витебск, ВГМУ*

Характерной особенностью предмета «Биология» является его насыщенность фактическим материалом о живых организмах, явлениях и процессах в живой природе. Курс биологии – это система взаимосвязанных понятий, законов, выраженных системой терминов. Без свободного владения научными терминами и понятиями невозможно понимание теоретического материала. Потому важным условием успешного изучения биологических дисциплин и дальнейшего профессионального становления слушателей факультета профориентации и довузовской подготовки является развитие терминологической грамотности, основы которой закладываются ещё в общеобразовательной школе, а затем совершенствуются на подготовительном отделении вуза.

Слушатели факультета профориентации и довузовской подготовки за время обучения должны овладеть не только обширными знаниями базовых биологических понятий и специальных терминов, но и научиться применять эти знания в нестандартных ситуациях. Поэтому задачей преподавателей кафедры биологии ФПДП является создание условий, способствующих развитию мыслительной деятельности обучающихся через актуализацию знаний, акцентирование внимания на значении изучаемых биологических терминов и понятий. Одно из таких условий – целенаправленная и систематическая работа над повышением терминологической грамотности.

Цель – проанализировать существующую систему терминологической работы в ходе практических занятий по биологии на факультете профориентации и довузовской подготовки.

Материал и методы. Диагностика уровня сформированности терминологической грамотности слушателей дневного подготовительного отделения ФПДП, анализ эффективности используемых приёмов работы с биологической номенклатурой на практических занятиях по биологии.

Результаты и их обсуждение. Проведённый анализ уровня терминологической грамотности слушателей дневной формы обучения ФПДП позволяет говорить о недостаточной сформированности понятийного аппарата. При изучении биологии сами абитуриенты основными трудностями считают большое количество терминов, их сложное произношение и запоминание. Преподаватели же отмечают, что большинство слушателей в целом не обладает развитой научной речью, не видит связи между терминами и понятиями, изучаемыми в разных разделах и даже в темах одного раздела, плохо запоминает и путает термины, сходные по написанию, но имеющие отношение к разным биологическим объектам, процессам или явлениям. А ведь без свободного владения терминологией невозможно ориентироваться в

обширном поле теоретического материала, понимать содержание учебной и научной литературы, что очень важно при подготовке к централизованному тестированию.

Формирование и совершенствование биологической терминологической грамотности ведётся на подготовительном отделении на протяжении всего курса обучения. В пособиях для самоподготовки к практическим занятиям по всем разделам курса «Биология», разработанными и изданными сотрудниками кафедры, есть перечень ключевых понятий и терминов, свободное владение которыми является обязательным для каждого слушателя. При проведении занятий преподаватели используют биологическую номенклатуру для актуализации знаний. На кафедре также изданы глоссарии, которым придана форма справочников-словарей, включающих термины, понятия, законы и теории, которые слушатели подготовительного отделения могут разобрать отдельно, независимо от текста по данной теме. В системе дистанционного обучения «Moodle» для слушателей всех форм обучения также представлена необходимая информация о биологических терминах и понятиях. Это помогает им подготовиться к практическим занятиям, контрольным работам, зачётам, тематическим тестированиям, сконцентрироваться на наиболее значимых вопросах и эффективно подготовиться к централизованному тестированию.

Анализ методики преподавания биологии в системе довузовского обучения позволил определить наиболее эффективные приёмы работы по усвоению биологической номенклатуры. К ним относятся: выделение основных признаков термина, определение сходства и различия терминов, имеющих общий корень, выделение и перевод частей терминов греческой, латинской, английской этимологии, изучение и использование всех синонимов термина.

Осмыслить понятие и ввести его в существующую систему знаний слушателей помогают правильно подобранные преподавателями примеры, факты, объекты. Например, при изучении материала о химических соединениях в живых организмах вводится понятие «осмос», отмечается, что осмос – это перемещение воды через мембрану из области с меньшей концентрацией растворённых веществ в область с большей их концентрацией, рассматриваются осмотические явления в клетках растений и животных. На основании изложенного материала термин «осмос» вводится в систему знаний слушателей и используется затем при изучении материала о транспорте веществ в клетку и из клетки, протистах, клетках и тканях растительных и животных организмов.

Большое количество биологических терминов заимствованы из латинского, греческого или английского языков, в связи с чем их изучение имеет свою специфику. При работе с этой группой терминов преподаватели дают перевод частей слова, приводят другие термины с одинаковыми морфемами и предлагают слушателям сформулировать определение. Так термин «аллопатрическое» имеет части греческой этимологии «allos» – другой, чужой и «patris» – родина. Слушатели понимают, что аллопатрическое видообразование связано с разобщением ареала. При изучении термина «репликация» для объяснения значения приставки «ре –» (возобновление, обратное действие) используются термины «репарация», «реактивация», «репродукция», «ренатурация». В теме «Онтогенез. Эмбриональное развитие животных» вводятся понятия «бластодерма», «бластомеры», «бластопор», «бластоцель» и преподавателями обращается внимание слушателей на то, что все эти термины имеют общий корень (греч. blastos – росток), то есть относятся к одному изучаемому явлению, а разные окончания указывают на различие данных терминов.

Особенностью биологии является наличие нескольких синонимических определений у одного процесса, объекта или явления. В заданиях части А и части В централизованного тестирования могут применяться любые синонимы термина. Так яйцеклетку называют ещё женской половой клеткой или гаметой, эпистатический ген называют геном-ингибитором или геном-супрессором, вместо понятия экологический максимум может быть использован термин верхний предел выносливости.

Кроме указанных методов, направленных на понимание и запоминание терминов, преподавателями используются и методы закрепления номенклатуры: неоднократное повторение, проговаривание терминов вслух, работа над усвоением орфографии новых терминов, запись их в тетради и на доске. Использование терминов в различных учебных ситуациях способствует усвоению материала слушателями, пополнению их лексического запаса.

Заключение. Можно отметить, что преподаватели кафедры биологии ФПДП ведут систематическую работу по повышению терминологической грамотности слушателей, применяя наиболее эффективные методы работы. Результатом этого направления деятельности является формирование чёткой схемы биологического видения мира, накопление определённого багажа знаний по основным модулям курса биологии, свободное владение необходимым количеством биологических терминов. Всё это отвечает цели обучения на подготовительном отделении – успешной сдаче централизованного тестирования по биологии и поступления в высшее учебное заведение.

Список литературы

1. Ткачева, Л. Б. К проблеме терминологизации образовательного процесса / Методико-педагогические аспекты терминологии и перевода: сборник научно-методических статей. / Л. Б. Ткачева. – Омск: ИЦ «Омский научный вестник», 2006. – С. 31–33.

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

*И.А. Торбенко
Витебск, ВГППЛ*

В сфере обучения биологии важнейшей задачей является овладение учащимися терминологическим аппаратом, так как на каждом учебном занятии вводятся новые биологические термины, а ранее изученные, в том числе из других естественно-научных дисциплин, уточняются, дополняются и усложняются. «Основным критерием при оценке результатов учебной деятельности является уровень усвоения биологических знаний - объём и точность фактологического материала и его изложение с использованием предметной терминологии». Терминологическая грамотность определяет возможность излагать материал научным языком, понимать и проводить информационно-смысловой анализ текста, передавать его содержание и преобразовывать в знаковую систему (схему, таблицу, диаграмму). Однако, термины, в отличие от обычных слов лишены эмоциональной окраски, поэтому они не будут яркими и интересными в такой степени, чтобы могли запомниться произвольно, а механическое заучивание редко приводит к хорошим результатам.

Цель работы – оценить возможности использования графических и визуальных методических приёмов ТРКМ для повышения терминологической грамотности учащихся системы профтехобразования.

Материал и методы. Данная работа опирается на технологию развития критического мышления, созданную американскими педагогами в середине 90-х годов XX века (Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл) и адаптированную российскими коллегами, которая в полной мере реализует принцип деятельности, содержит богатый арсенал методических приёмов для работы с терминологическим аппаратом.

Базовая модель ТРКМ предлагает три стадии, которые вполне согласуются моделью традиционного урока, однако формы организации урока в ТРКМ отличаются от таковых в традиционном обучении. В ТРКМ существует множество методических приёмов для реализации дидактических задач разных стадий базовой модели урока. Нами использованы те графические и визуальные приёмы ТРКМ, которые позволяют выделять основные смысловые единицы учебного материала, структурировать его:

- *кластер* («гроздь, скопление») – это выделение смысловых единиц текста и графическое оформление их – один из самых известных приёмов ТРКМ.

- *«концептуальная таблица»* - Приём, который помогает освоить и систематизировать большое количество информации, сравнивать объекты изучения, процессы, используя различные основания – линии сравнения.

- *«структурно-логическая схема»* - структурирование учебной информации посредством умения анализировать и синтезировать, сравнивать, определять понятия, классифицировать и обобщать.

- «Фишбоун» (причинная карта) – вид диаграмм позволяющих проанализировать причины явлений более глубоко, поставить цели, показать внутренние связи между различными частями проблемы.

В целях активизации познавательной деятельности при работе с терминами использовались также такие визуальные методические приёмы ТРКМ, как «Верные и неверные утверждения», «Перепутанные логические цепочки», «Синквейн», «Кольца Венна», «Лови ошибку», «Тонкие и толстые вопросы» и многие другие.

Начиная с 2012 года в нескольких повторностях проводился эксперимент на базе 2-х групп со сходным входным баллом. В течение 1–2 курса (соответствует программе 10-11 класса средней школы) в одной из групп на уроках биологии интенсивно использовались элементы и приемы ТРКМ, в другой занятия велись, в основном, на основе традиционных методов.

Результаты и их обсуждение. Использование приёмов ТРКМ позволило сохранить устойчивый рост учебной мотивации и обеспечить стабильность уровня обученности учащихся и качества знаний по предмету.

Уч. год	Уровни обученности, %					Средний балл	СОУ	% качества знаний
	Высокий	Достаточный	Средний	Удовлетворительный	Низкий			
2013/14	1,7	9,9	35,7	41,1	11,6	4,5	44,3	26,4
2014/15	1,9	9,3	42,5	39,0	7,3	4,6	44,8	27,5
2015/16	0,9	15,3	42,4	36,8	4,6	5,0	47,9	33,0
Среднее значение:	1,5	11,5	40,2	39	7,8	4,7	45,7	29,0

Следует отметить достижение положительных результатов по итогам ежегодного участия в республиканской олимпиаде по биологии на различных этапах: общелицейском, районном, областном.

Также была проведена диагностика среди учащихся 1–2 курсов УО ВГППЛ, которая включала два аспекта: личностный и предметный на основе методики «Сложных аналогий», целью которой явилось выявление способности к выделению логических связей между биологическими терминами на основе анализа, синтеза и обобщения. По результатам изучения уровня освоения биологических терминов и логических связей между ними, можно сделать вывод о том, что большинство учащихся (72%) соответствуют среднему уровню, т.е. набирают 3–6 баллов, 24% – низкому и 4% – высокому (2016 г, 2 курс). Необходимо отметить, что в контрольной группе результаты по аналогичным параметрам были очевидно ниже.

Анализ результатов использования приёмов ТРКМ показал, что большинство учащихся научились конструировать текст с применением биологической терминологии, излагать учебный материал научным языком, систематизировать и структурировать текстовый материал. Следует отметить повышение уровня познавательных интересов учащихся в области биологии: некоторые из них выбирали биологические специальности после окончания лицея и успешно сдали централизованное тестирование по учебному предмету «Биология».

Диагностика "Сложные аналогии"



Заключение. Методы и приёмы ТРКМ достаточно доступны и просты в применении, обладают большим потенциалом. Разнообразный инструментарий графических и визуальных методических приёмов помогает преподавателю развивать у учащихся не только предметные но и информационно-коммуникативные, интеллектуально-познавательные, рефлексивные компетентности, формировать инициативность и самостоятельность.

**ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ
ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Е.В. Артемова
Могилев, Средняя школа № 45 г. Могилева*

Современный XXI век – век информатизации. Информатизация и массовые коммуникации всех сторон жизни требуют современного подхода ко всему процессу обучения в целом. Изменения в процессе обучения заложены в образовательном стандарте об общем среднем образовании Республики Беларусь.

Главными целями общего среднего образования являются [1]:

1. формирование высокообразованной духовно-нравственной личности гражданина Республики Беларусь – носителя ценностей национальной и мировой культуры;

2. формирование у учащихся систематизированного представления о мире, обществе и человеке; ценностного отношения к биосфере, научно-техническим нововведениям и культурным инновациям; готовности к рациональному природопользованию и потреблению, здоровому образу жизни и безопасному поведению;

3. овладение учащимися основами наук, формирование у них готовности к непрерывному образованию, трудовой деятельности, самостоятельному жизненному выбору и адаптации в социуме, созидательному и ответственному участию в жизнедеятельности семьи, общества и государства.

Необходимо также учитывать постоянный рост новых современных технологий на все сферы жизнедеятельности человека, которыми он должен научиться управлять и применять для достижения своих целей и задач.

Целью работы является формирование ключевых компетенций учащихся через организацию учебно-исследовательской деятельности.

Материал и методы. Педагогический эксперимент проводился среди учащихся 7–11 классов государственного учреждения образования «Средняя школа № 45 г. Могилёва». За два года эксперимента было охвачено более 100 учащихся, которые принимают активное участие в творческих и научно-исследовательских конкурсах.

Результаты и их обсуждение. Формирование ключевых компетенций происходит как на учебных занятиях информатики, так и внеучебных и факультативных занятиях.

С появлением новых современных информационных коммуникативных и компьютерных технологий связаны и новые компетенции учащихся, которые направлены на личностные и метапредметные компетенции.

При организации учебно-исследовательской деятельности учителю необходимо формирование познавательной, личностной, самообразовательной и социальной компетентностей у учащихся.

Познавательная компетентность формируется у учащихся при возникновении интереса к исследуемому предмету. Таким образом, повышаются учебные достижения, увеличивается качество исполнения интеллектуальных заданий, умение учиться и оперировать знаниями формируется на подсознательном уровне.

При подготовке учащегося к исследовательской деятельности учителю необходимо учитывать наличия у учащихся социальной компетенции, которую можно развить на учебных занятиях с помощью работы в команде, при выполнении заданий можно развить способность принимать собственные решения, стремиться к осознанию собственных потребностей и целей.

Каждый учащийся достигает своих поставленных целей при помощи постоянного самообразования, организации собственных приемов самообучения, ответственности за уровень личной самообразовательной деятельности, в гибкости применения знаний, умений и навыков в условиях быстрых изменений, постоянном самоанализе, контроле своей деятельности. При развитии таких компетенций у учащихся появляется самая значимая самообразовательная компетенции, которая необходима при исследовательской деятельности.

Самообразовательная компетентность достигается при помощи погружения учащегося на учебных и внеучебных занятиях в нестандартные условия.

При организации учебно-исследовательской деятельности учитель обязан учитывать психологическое и физическое состояния здоровья учащегося. Компетентное отношение к своему здоровью учащийся может получить при постоянной поддержке не только учителя, но и своих одноклассников и родителей, которые придадут учащемуся уверенность в своих действиях и силах.

При организации учебно-исследовательской деятельности учителю необходимо в первую очередь использовать свои исследовательские навыки и опыт, постоянно повышать свою профессиональную компетенцию. Личный пример учащимся продемонстрирует мотивационную ступень к исследовательской деятельности.

Педагог может развивать личность учащегося через участие в творческих и интеллектуальных конкурсах, на личном примере. Такое участие повлияет не только на образованность учащегося и интеллектуальный рост, а также наглядно продемонстрирует на личном примере педагога важность и увлекательность участия в конкурсах (таблица 1).

Таблица 1 – Результативность участия в исследовательских и творческих конкурсах учащихся

Наименование конкурса	Результат
Областной этап республиканского конкурса научно-технического творчества учащихся «ТехноИнтеллект»	Диплом III степени
Областной конкурс инновационных технических идей «Моя инициатива»	Диплом III степени Диплом I степени
Республиканский конкурс инновационных технических идей «Моя инициатива»	Диплом II степени
Республиканский конкурс исследовательских работ	Диплом II степени
Международная научная конференция школьников «XXV Сахаровские чтения – 2015» (Санкт-Петербург)	Диплом III степени Диплом I степени
Городской этап республиканского конкурса научно-технического творчества учащихся «ТехноИнтеллект»	Диплом I степени Диплом I степени
Международная научная конференция школьников «XXV Сахаровские чтения – 2016» (Санкт-Петербург)	Диплом III степени Диплом III степени

Заключение. Таким образом, формирование познавательной, личностной, самообразовательной и социальной компетентностей у учащихся при организации учебно-исследовательской деятельности учитель получается прекрасного оратора и мастера своего дела, учащийся становится уверенным в себе и способен достичь высочайших результатов.

Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании 13 января 2011 г. [Электронный ресурс] / Национальный образовательный портал Республики Беларусь – Режим доступа: <http://adu.by/ru/uchitelyu/normativnye-pravovye-dokumenty.html>. – Дата доступа: 30.09.2016.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ИСТОРИИ В СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

О.И. Галицкая¹, И.В. Сафронова²

¹*Оренбург, Оренбургский автотранспортный колледж
имени заслуженного учителя РФ В.Н. Бевзюка*

²*Клин, Колледж «Подмосковье»*

Сегодня стало очевидным, что для общества важно управлять не личностью, а процессом ее развития. А это означает, что приоритет в работе педагога – историка отдается приемам опосредованного педагогического воздействия: отказа от лобовых методов и трафаретов, от лозунгов и призывов, воздержания от излишней назидательности. На первый план выдвигаются диалогические методы общения, совместный поиск истины, интеллектуальное развитие через создание воспитывающих ситуаций, творческой деятельности [1].

Значимость исторического знания в образовании определена его основными функциями:

- познавательной, которая состоит в процессе самого изучения исторического пути развития цивилизаций,
- мировоззренческой, свойство которой, определяет взгляд на мир, общество, законы его развития,
- политической – история как наука, выявляя на основе теоретического понимания исторических фактов закономерности развития общества, помогает вырабатывать взгляд на тот или иной политический курс.
- воспитательной – формирующей необходимые гражданские качества, позволяющей познать моральные и нравственные ценности человечества, понять, что такое честь, долг перед обществом.

Материал и методы. На основе личного опыта преподавания курса «История» в колледже, нами определены позитивные итоги использования интерактивных методов обучения, диалогового обучения, в ходе которого осуществляется тесное взаимодействие преподавателя и обучающегося.

Несомненно, при этом значительно возрастают профессиональные требования к работе педагога, он должен уметь:

- организовывать процесс исследования задачи таким образом, чтобы оно воспринималось обучаемым как его собственная инициатива;
- целенаправленно организовывать в аудитории учебные ситуации, побуждающие студенческий коллектив к интеграции усилий;
- создавать атмосферу самостоятельности в аудитории и четко дозировать свою помощь студентам;
- разрешать нестандартные учебные и межличностные ситуации;
- сохраняя свой научный авторитет, помогать студентам, не попадать под его зависимость, которая сковывает их мыслительную деятельность, а проявлять самостоятельность в интеллектуальном поведении [2].

Таким образом, в основе методик организации интерактивного обучения лежат следующие положения:

- нахождение проблемной формулировки темы занятия и разработка его плана-конспекта [3];
- организация располагающего к диалогу учебного пространства;
- мотивированная готовность к совместным действиям;
- создание ситуаций, побуждающих студентов к интеграции усилий;
- выработка и принятие общих правил учебного сотрудничества;
- использование «поддерживающих» приемов общения: доброжелательные интонации, умение задавать конструктивные вопросы;
- оптимизация системы оценки результата совместной деятельности;
- развитие коллективных и межличностных навыков анализа [4].

Результаты и их обсуждение. На занятиях нами используется ряд форм группового и индивидуального обучения. Это «мозговой штурм», «дебаты», «дискуссии», «работа в группах», «мини-лекция», «кейс метод», «тренинг», «выбери позицию», «метод пресс» и т.д. Многие из них универсальны, их можно применять на всех этапах семинара и лекции.

При «мозговом штурме» мы принимаем любой ответ на заданный вопрос, не требуя обоснований или объяснений. Важно не давать критическую оценку высказываемым точкам зрения сразу, не вступать в обсуждение, а принимать все и фиксировать мнение каждого участника на доске. Метод позволяет выяснить информированность студентов и/или их отношение к вопросу и является весьма эффективным при необходимости: обсуждения спорных вопросов; стимулирования «молчунов» для принятия участия в обсуждении; сбора большого количества идей, мнений оппонентов за короткий период времени.

«Тренинг» – это процесс получения навыков и умений посредством последовательного выполнения заданий, действий или игр. Он обеспечивает активное вовлечение всех в процесс обучения, позволяет дать его участникам недостающую информацию, сформировать навыки устойчивости к давлению и безопасного поведения. Различные ситуации, возникающие в группах тренинга, являясь учебными и в этом смысле весьма условными, игровыми, для обучаемого выступают как вполне реальные ситуации, в которых надо отвечать за свои

действия и их результаты. Чувство ответственности не только перед собой, но и перед партнерами: успешность действия каждого – залог успеха группы.

Кейс – метод, техника обучения, использующая описание и решение ситуационных задач, выполнение ситуационных упражнений, кейс-стадии, метод «инцидента» и др.

«Метод Пресс» – развивает умение формулировать высказывание по определенному дискуссионному вопросу в сжатой форме, выразительно, аргументировано, лаконично и состоит из четырех этапов: высказывание собственной точки зрения («Я считаю...») - обоснование своей мысли («Так как ...») - примеры и аргументы для поддержания своей точки зрения («... например...») - обобщение, выводы («Итак...»).

Студентам очень нравится метод «Выбери позицию», когда предлагается проблемный вопрос, два предположения, две противоположные точки зрения (два ответа): «Да» и «Нет». Студенты выбирают определенную позицию, формируют две команды, обговаривают правильность своей позиции. Один или несколько членов каждой команды аргументируют свою позицию, после чего происходит коллективное обсуждение проблемы и принятие правильного решения.

Эти формы эффективны при обсуждении проблемы, о которой у студентов имеются полученные на занятиях представления. Увлекает студентов только та работа, которая требует постоянного напряжения – легкий материал не вызывает интереса. Однако, трудность должна быть посильна, преодолима, в противном случае интерес быстро падает [5].

Заключение. При интерактивном изучении исторических дисциплин цель состоит не только в накоплении суммы знаний, умений и навыков, но и в подготовке студента как субъекта своей образовательной деятельности - воспитание и развитие личности посредством роста ее познавательной активности. Все это положительно влияет не только на процесс и результат деятельности, но и на протекание психических процессов – мышления, воображения, памяти, внимания, оптимизирует взаимодействие педагога и студенческой аудитории в решении проблемных исторических вопросов и умении обосновывать собственную точку зрения [6].

Список литературы

1. Крюкова Е.Л., Лемьева И.В., Ларионова А.А. Национальная идея для современной России // Российские регионы: взгляд в будущее, 2015. – № 3 (4). – С. 132–138.
2. Виноградская Н.А. Методические аспекты управления человеческим капиталом. // Годичные научные чтения филиала РГСУ в г. Клину. Сборник трудов по материалам научно-практической конференции. – Выпуск 2 (12). – Клин, 2014.
3. Лепешкин С.А. К вопросу о необходимости плана конспекта как условие эффективности обеспечения учебно-познавательной деятельности / В книге: III Всероссийская конференция по науковедению и наукометрии Тезисы докладов, 2015. – С.34–37.
4. Рубаева Э. М. Интерактивные методы обучения в преподавании вариативных курсов по истории // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 5(59): в 3-х ч. – Ч. 1. – С. 209–212.
5. Виноградская Н.А. Современные подходы к использованию метода проектов в образовательной деятельности // В сборнике: Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность сборник статей Международной научно-практической конференции, 2016. – С. 235–240.
6. Мусаева Д.М. Интерактивные методы преподавания истории в ВУЗе. URL: <http://jurnal.org/articles/2010/ped23.html> (дата обращения 20.11.2016).

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ПРИРОДОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Т.А. Данилевич

Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

Современная система профессионального образования переходит на компетентностный подход в подготовке специалистов, который направлен на непосредственное нивелирование разрыва между профессиональными знаниями и умениями. Компетентность понимается как результат когнитивного изучения, а компетенция – как общая способность и готовность использования знания, умения и обобщенные способы действий, усвоенные в процессе обучения, в реальной действительности [1, с. 32].

Актуальность изучаемой проблемы заключается в том, что профессиональная деятельность современного учителя начальной школы требует владения глубокими предметными знаниями, широким аспектом методов и приёмов обучения и воспитания,

современными образовательными технологиями. В связи с этим совершенствование системы качественной подготовки специалистов в учреждениях профессионального образования является насущной потребностью нашего времени.

Цель исследования – реализация компетентностного подхода в формировании природоведческих знаний у будущих учителей начальной школы.

Материал и методы. Материалом исследования были образовательный стандарт среднего специального образования специальность 2-01 02 01 «Начальное образование», а также типовые учебные программы по преподаванию дисциплин специального цикла. Реализованы методы исследования общенаучного характера (анализ, обобщение).

Результаты и их обсуждение. Профессиональные компетенции, которыми должен овладеть будущий учитель начальной школы, определяют образовательные стандарты среднего специального и высшего образования Республики Беларусь, на основе которых разрабатываются учебные планы специальностей и учебные программы по дисциплинам «Основы начального миропознания» [2, с. 20] и «Методика преподавания предмета «Человек и мир»» [3, с. 30], которые для педагогических колледжей были нами разработаны с учетом компетентностного подхода. В этих программах каждая тема имеет единую цель, содержание и образовательный результат, который выступает не как сумма усвоенной информации, а как способности (общепрофессиональные и предметные), которые направляют будущего учителя на достижение позитивных профессиональных результатов. Анализ подготовки учителей в условиях непрерывного образования «колледж-университет» позволяет сделать вывод, что на этапе обучения в колледже необходимо объединение усилий его преподавателей с профессорско-преподавательским составом университета. Это обеспечит более тесную интеграцию теоретической и практической подготовки обучающихся в системе «колледж-университет» и готовности учащихся колледжа к обучению в университете на заочной форме. В целях интеграции подготовки специалистов создаются единые образовательные ресурсы по учебным дисциплинам профессионального компонента, к которым преподаватели и учащиеся колледжа имеют свободный доступ через электронную библиотеку и активно их используют. Одной из форм профессиональной подготовки учащихся является проведение в колледже преподавателями университета тематических семинаров, лекций, Дней науки, презентаций учебно-методических пособий; организация исследовательской работы учащихся совместно с научно-исследовательским сектором университета, участие в научно-практических конференциях на базе университета. Большое внимание в совместной работе по подготовке специалистов мы уделяем практико-ориентированному обучению. Обучение применению природоведческих и методических знаний осуществляется в колледже в результате комплексного использования организационных форм (урок, экскурсия, практические занятия, внеурочная работа, учебная практика по основам начального миропознания, педагогическая практика «Пробные уроки в школе») и разнообразных методов и приёмов обучения. Много внимания уделяется межпредметным связям с педагогикой и психологией при изучении современных образовательных технологий на учебных занятиях (игровых, групповых, диалоговых, информационных, проектного и проблемного обучения и др.) и использованию их во время педагогических практик. Организация внеурочной деятельности учащихся осуществляется на основе тесного взаимодействия преподавателей колледжа, университета и учителей школ. Плодотворное сотрудничество сложилось с автором учебных и учебно-методических пособий для начальной школы Г.В. Трафимовой, которая проводит для учащихся колледжа семинары, авторские презентации книг и консультации по их использованию в обучении и воспитании младших школьников. Большое значение в системе непрерывного образования «колледж-университет» придается участию учащихся колледжа в исследовательской работе, по итогам которой они готовят выступления на университетские студенческие научно-практические конференции; лучшие работы публикуются в сборниках конференции и ежегодном сборнике статей студентов, магистрантов и аспирантов «Мир детства в современном образовательном пространстве».

Выпускники колледжа, поступившие в университет на сокращенный срок обучения, обладают достаточным уровнем профессиональных знаний и умений в области основ начального миропознания и методики преподавания предмета «Человек и мир», исследовательскими умениями и навыками, опытом творческой деятельности, что позволяет им активно включиться в процесс обучения в университете. На университетской ступени образования, опираясь на сформированные

в колледже профессиональные компетенции, осуществляется совершенствование теоретической и практической подготовки студентов – заочников.

Заключение. Опыт подготовки будущих учителей начальной школы к преподаванию предмета «Человек и мир» в условиях непрерывного образования «колледж-университет» свидетельствует об эффективности компетентностного подхода. Приобретенные в колледже академические и профессиональные природоведческие компетенции обеспечивают освоение выпускниками колледжа программ высшего образования в сокращенные сроки; университетское образование поднимает их на более высокую ступень, обеспечивая тем самым успешное продвижение учителя к профессиональному мастерству.

Список литературы

1. Иванов, Д. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.
2. Мінаева, В.М., Данілевіч, Т.А. Асновы пачатковага светапазнання / В.М. Мінаева, Т.А. Данілевіч. – Мінск: РІПА, 2012. – 20 с.
3. Данілевіч, Т.А. Методыка выкладання прадмета “Чалавек і свет” / Т.А. Данілевіч, Л.В. Яршова. – Мінск: РІПА, 2012. – 30 с.

СТИМУЛИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СПЕЦИДИСЦИПЛИН НА ОСНОВЕ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПОСРЕДСТВОМ ПОУРОЧНЫХ ТЕСТОВ

В.Н. Мясникова

Витебск, Белорусская государственная академия связи, Витебский филиал

Одной из важнейших задач, которую необходимо решать в процессе обучения, является стимулирование учебно-познавательной активности обучающихся.

Если педагогу не удастся возбудить активность учащихся в овладении знаниями, если в той или иной мере он не стимулирует их учение, никакого обучения не происходит, а учащийся может, лишь формально отсиживать на учебных занятиях [1].

Большую регулятивную и стимулирующую роль в обучении играет осуществление контроля за качеством овладения изучаемого материала и побуждение учащихся к самоконтролю. Необходимо добиваться, чтобы этот контроль был регулярным и осуществлялся по каждой изучаемой теме [1].

Тестирование позволяет быстро, объективно провести контроль знаний учащихся на любом учебном занятии, освободив время на другие виды учебной деятельности. При этом преподаватель оперативно получает представление об уровне усвоения материала, о готовности учащихся к учебному занятию и может скорректировать свои последующие действия. В нашем педагогическом опыте тесты используются систематизировано на регулярной основе.

Цель – стимулирование учебно-познавательной деятельности учащихся при изучении специдисциплин на основе контроля знаний посредством поурочных тестов и повышение результативности обучения.

Материал и методы. Эксперимент проходил в Витебском филиале Белорусской государственной академии связи. В качестве тестирующей программы мы используем MyTest. Данная программа позволяет включать в тесты задания различного типа, что дает возможность составлять разноуровневые задания на воспроизведение, понимание, применение. Были использованы следующие методы: анализ уровня качества успеваемости учащихся.

Результаты и их обсуждение. В педагогической деятельности мы столкнулись с проблемой того, что учащиеся неплохо овладевают практическими умениями и навыками, но теоретический материал усваивают слабо. Также каждый преподаватель сталкивается с проблемами пассивности, недобросовестной подготовки учащихся к учебным занятиям. Еще существует проблема рационального распределения времени учебного занятия.

Использование тестов на уроке позволяет в некоторой степени справиться с этими проблемами. Преимущество тестов в их объективности, т.е. независимости проверки и оценки знаний от преподавателя, небольшом времени их выполнения, а при использовании информационных технологий все учащиеся активно включены в работу, и отметка выставляется оперативно тестирующей программой. Деятельность преподавателя и учащихся становится более эффективной и успешной. Регулярный контроль воспитывает у учащихся привычку к систематическому труду на учебном занятии и дома, стимулирует систематическую подготовку.

Программа MyTest позволяет запускать тесты в обучающем режиме, т.е. в случае неверного ответа программа показывает правильный вариант. Это позволяет использовать тесты также как обучающий элемент учебного занятия. Каждый работает в своем темпе, самостоятельно, что обеспечивает индивидуальный подход. Если тест выполняется не на отметку, то можно выполнить его несколько раз, пока не будет достигнут стопроцентный успех.

Тесты, используемые нами, условно можно разделить на следующие виды:

- 1) в начале изучения темы (после прочитанной лекции):
 - 1.1) усвоение основных понятий;
 - 1.2) проработка материала лекции;
- 2) в процессе изучения определенной темы (совершенствование знаний, умений и навыков);
- 3) как подведение итогов изученной темы (обобщение и систематизация знаний).

1.1) Первый вид тестов в начале изучения темы используется как допуск к лабораторным работам по данной теме. При этом от учащихся требуется выучить определения понятий, назначение функций, операторов, название типов данных и т.д. Здесь в основном требуются репродуктивные ответы.

1.2) При проработке материала лекции от учащихся требуется более глубокое понимание понятий, изложенных в лекции, необходимо уметь анализировать материал и делать выводы. Для выполнения такого теста используется конспект лекции как подсказка. Такой вид тестов часто используется при работе с учащимися, пропустившими лекционное занятие.

2) В процессе изучения темы мы используем тесты на каждом уроке, что позволяет повторять и закреплять материал, проверять готовность учащихся к работе, активизировать учащихся и стимулировать их учебно-познавательную деятельность, а также детализировать тему, проработать более мелкие вопросы, которым не успеваешь уделить внимание на лекциях.

3) Как подведение итогов изученной темы (обобщение и систематизация знаний) тесты также выступают мощным орудием. В данные тесты мы включаем гораздо больше заданий, чем в остальные, что позволяет охватить всю изученную тему.

Опыт показал, что учащиеся стали гораздо добросовестнее готовиться к учебным занятиям, что привело к их более успешной работе. Повысилось качество ответов и активность учащихся. Деятельность учащихся стала более осознанной, продуктивной. Сами учебные занятия стали проходить более динамично, т.к. несколько раз происходит смена учебной деятельности, более эффективно используются информационные технологии.

Закключение. Поурочный контроль знаний в виде тестов может быть использован на любом этапе изучения темы, позволяет провести проверку знаний всех учащихся одновременно и осуществлять индивидуальный подход, оперативно дает представление об уровне подготовки учащихся к занятию, о степени усвоения учебного материала. При настройке теста в обучающий режим может быть использован как обучающий компонент урока.

Описанный опыт использования тестов на учебных занятиях могут применять многие преподаватели. Для работы с тестирующими программами не требуется специальных знаний и навыков, их легко освоить обычному пользователю. Подготовка тестов к каждому учебному занятию дисциплинирует как учащихся, так и преподавателя, экономит время учебного занятия, позволяет включать в активную работу всех учащихся одновременно и осуществлять индивидуальный подход.

Список литературы

1. Харламов, И.Ф. Педагогика. – М. : Гардарики, 1999. – 520 с.
2. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
3. Сластенин, В.А. и др. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА БУЛЛИНГА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.Э. Богатырева

Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

Жизнедеятельность учреждений образования в современном социуме стала более открытой, прозрачной. Это обнажило ряд проблем, с которыми и школа, и общество ранее в таком масштабе не сталкивались. Одним из таких социальных явлений рассматривается буллинг. *Буллинг* (англ. bullying, bully – хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник) – притеснение, дискриминация, травля, запугивание, задиранье, физическое или иное насилие, детская жестокость [1, с. 203].

Исследователи Шевцова О., Титова Е., Гин А., Гришаева Н., Мухина В., Фришман И., Щуркова Н. указывают, что буллинг как явление свойственен преимущественно детским или юношеским коллективам [2, с. 67]. Они объясняют это обстоятельство прежде всего тем, что школа – это своеобразная универсальная арена, полигон для разрядки детьми своих многочисленных накопившихся негативных импульсов. По мнению Котовой Н.В., буллингом можно считать умышленное, длительное физическое или психологическое насилие со стороны индивида или группы относительно индивида, которое происходит преимущественно в организованных коллективах с определённой личной целью (например, желание заслужить авторитет у некоторых лиц) [3, с. 4].

Буллинг в современной школе, в частности в начальном её звене, может проявляться в разнообразных формах: словесная травля (клички, злые шутки, словесные провокации, обзывания, оскорбления), бойкот, распространение слухов и сплетен, угрозы через интернет. Будущий учитель должен, как нам кажется, быть готовым к его проявлениям и владеть технологией решения обозначенной проблемы, уметь формировать ненасильственную среду.

Цель исследования – выявление эффективных психолого-педагогических действий, направленных на профилактику школьного насилия, снижение асоциального поведения младших школьников.

Материал и методы. К организационно-экспериментальной части были привлечены 2 сотрудника социально-психологической службы Оршанского колледжа и 2 работника школы, 2 учителя и 43 учащихся 3–4 классов ГУО «Средняя школа № 2 г. Орши». В работе мы опирались на следующие методы: теоретический анализ научно-педагогической литературы, собеседование с учителями начальной школы, анкетирование, диагностика (тест «Склонности к риску», опросник Басса-Дарки), собеседование с администрацией, наблюдение.

Результаты и их обсуждение. В ходе анкетирования было выявлено, что 21% детей в той или иной степени встречались с давлением со стороны одноклассников, 67,4% – осведомлены, что некоторые или какая-то группа «могут обижать других детей». По мнению отечественных и зарубежных учёных, до 23% детей (7–11 лет) подвергаются издевательствам по отношению к себе [1, с. 204]. Существенными признаками буллинга при этом выступают неравенство сил, повторяемость, слишком высокая чувствительность жертвы, наличие в классах властолюбивых учеников.

Выявлено, что инициаторами травли, чаще всего психологической, выступают дети-буллеры, лидеры с нарциссическими чертами характера. Для них характерно стремление к власти, желание самоутверждения за счёт других. Как указали социальные педагоги, классные руководители, в любом классе есть такие ученики, поведение которых направлено на утверждение своей власти над кем-то или чем-то. Учитель должен быть готов грамотно, профессионально реагировать на таких учеников, научить детей различать истинную личностную силу и властолюбие. Если учитель умеет это делать, атмосфера в классе будет способствовать росту этой личностной силы и свободы. В связи с этим принципами профилактики могут быть:

- 1) отсутствие со стороны учителя прямой конфронтации с властолюбцами;

2) позволение ученикам проявлять власть в рамках каких-либо конструктивных проектов и руководить разрешёнными способами.

На наш взгляд, в борьбе с буллингом в каждом учреждении образования важно наличие системы, в которую должны входить следующие элементы:

- диагностика психоэмоциональной среды и мотивационно-образовательная работа с администрацией;
- консультативно-образовательная работа с педагогами и родителями;
- консультативно-коррекционная работа с детьми;
- информационно-образовательная работа с детьми;
- формирование психоэмоциональной среды учреждения.

Причём 100% опрошенных педагогов обратили внимание, что роль информационно-образовательной работы с детьми в современной педагогической ситуации значительно повышается.

В работе с агрессивными детьми педагоги и родители могут руководствоваться следующим:

- изменение негативной установки по отношению к ребёнку на позитивную;
- изменение стиля взаимодействия с детьми;
- расширение поведенческого репертуара через развитие коммуникативных умений.

Когда молодой учитель сталкивается с детской агрессией, он нередко допускает неправильные действия: повышает голос, меняет тон на угрожающий; допускает сарказм, насмешки, высмеивание; предъявляет жёсткие требования, угрожает наказанием, втягивает в конфликт посторонних людей, даёт негативную оценку личности ребёнка и т.д. Целесообразнее опираться на другие приёмы:

- спокойное отношение в случае незначительной агрессии (выражение понимания чувств ребёнка, переключение внимания);
- акцентирование внимания на поступках, а не на личности (показать, что агрессия вредит, прежде всего, самому, указать на конструктивные способы поведения в конфликтной ситуации);
- установление с ребёнком обратной связи;
- контроль над собственными негативными эмоциями;
- обсуждение проступка (это после того, как ситуация разрешится и все успокоятся);
- сохранение положительной репутации ребёнка;
- демонстрация модели неагрессивного поведения (нерефлексивное слушание, пауза, использование юмора, признание чувств ребёнка, внушение спокойствия невербальными средствами, прояснение ситуации с помощью наводящих вопросов: здесь главное – искренность взрослого, соответствие его невербальных реакций словам);
- снижение напряжения ситуации.

Некоторые выводы. Школьное насилие имеет место быть, так как данное явление может замалчиваться, в педагогическом коллективе недостаточно комфортный психологический климат, не все учителя быстро и эффективно решают возникающие проблемы, не все родители находят правильные пути выхода из ситуаций.

Школьное насилие оказывает на детей прямое и косвенное влияние, в связи с чем в школе должна осуществляться комплексная работа по профилактике буллинга.

Заключение. Расширение профессионального самосознания педагогов, формирование способности смотреть на процесс со стороны и готовность к инновациям, к использованию более эффективных методик будут способствовать снижению проявлений буллинга. Проблему школьного буллинга очень сложно искоренить в короткие сроки, но если вплотную и в системе заниматься ею всем участникам образовательного процесса, то высока вероятность того, что возможно избежать многих проявлений буллинга в школьном сообществе.

Список литературы

1. Белорусская педагогическая энциклопедия в 2-х томах. Т.1. – Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2015. – 736 с.
2. Гришаева, Н.А. Буллинг в школе / Н.А. Гришаева // Психологические науки: теория и практика: материалы III междунар. науч. конф.; Москва, июнь 2015. – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 66–68.
3. Буллинг в школе: причины, последствия, помощь / сост. Н.В. Котова. – Минск: Красико-Принт, 2015. – 96 с.

РОЛЬ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО РАЗБОРА В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Н.П. Григорович

Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машиерова

У младших школьников формируется представление о слове как о двусторонней единице, обладающей формой и значением. При этом осуществляется комплексный подход к слову, оно рассматривается как явление лексическое и грамматическое, а именно: лексическое значение, звукобуквенный состав, грамматические особенности, морфемный состав, правописание, употребление в речи. Лексическая работа в начальной школе организована в следующих направлениях: активизация и расширение словарного запаса учащихся, уточнение словаря, устранение из детского словаря нелитературной лексики. Обогащение лексического запаса, как отмечают исследователи А.В. Верниковская, Е.С. Грабчикова, А.Е. Прокопчик, Н.З. Стародубова не должно происходить стихийно, это одна из важнейших задач деятельности учителя, особенно на уроках литературного чтения [1, с. 16]. Поскольку все направления словарной работы организуются в начальных классах на практической основе, опора делается прежде всего на текст. На начальном этапе обучения чтению важно, чтобы младшие школьники научились правильно воспринимать слово в тексте, чтобы каждое новое слово было правильно истолковано, усвоено и воспроизводилось в нужной речевой ситуации. Следовательно, актуальность проблемы очевидна. Значимость лексической работы трудно переоценить. Учителю следует нацеливать детей на вдумчивое отношение к слову, формировать привычку замечать незнакомые при чтении слова, выдвигать прогнозы об их значении, в том числе с опорой на контекст. А это предполагает внимательное отношение учителя к содержанию и анализу текста произведения, которое будут читать дети, к отбору слов и выражений, которые нуждаются в толковании, в уточнении или активизации. Организация пробных уроков практикантами, учащимися колледжа, в последние годы показывает, что многие из них упускают собственно лингвистический момент, сталкиваются с трудностями толкования лексем, «не видят» в текстах слов, требующих комментария учителя. Это существенная проблема в методике подготовки к урокам чтения.

Цель нашего исследования – выявление эффективных путей повышения качества лексико-семантического анализа на уроках литературного чтения в начальной школе.

Материал и методы. В ходе эксперимента мы опирались на наблюдение пробных уроков практикантов III курса колледжа (11 чел.), сравнительный анализ уроков учителей со стажем от 2 до 9 лет (4 чел.), анкетирование учеников 4-х классов (41 учащийся), анализ научно-теоретической литературы по проблеме. Наблюдение осуществлялось в контрольном и экспериментальном классах ГУО «СП № 3 г. Орши».

Результаты и их обсуждение. Несомненно, что недостаточность лексико-семантического анализа учащимися колледжа объясняется объективными трудностями: отсутствие у обучающихся опыта прогнозирования ответов учеников, неумение детей определить самостоятельно значение слова по контексту, отсутствие иллюстраций к текстам в учебниках, иллюзия семантически точного восприятия слова. Вместе с тем формулировка лексических значений даже широко известных слов вызывает затруднение у самих учащихся-практикантов – 63,7%, что не может не вызывать тревогу.

На наш взгляд, выработка у начинающего учителя привычки обращения к толковым словарям должна стать необходимым элементом при проектировании пробного урока, организации семантической работы. Необходимость тщательного анализа тех или иных слов или выражений заставляет практикантов детально ознакомиться с текстом, чтобы успешно организовать на уроке словарную работу. В результате будущий учитель прогнозирует, какая лексика вызовет затруднения у школьников, может определить наиболее оптимальные приёмы толкования слов. Ведь далеко не всё включено в словарики после читаемых произведений. Мы убедились, что предварительный тщательный отбор лексики и подготовка учителя к её анализу совместно с детьми помогает школьникам точнее понимать читаемое. Сравним результаты: 90,5% и только 70% в контрольном классе.

Однако явно недостаточные и неакцентированные знания учащихся-практикантов иногда накладываются и на не всегда тщательную лингвистическую проработку учебных книг по чтению.

Толкования слов, как было отмечено, приводятся в словаре, но далеко не всех. К сожалению, не всегда имеются иллюстрации к приводимым словам, что значительно бы облегчало работу. Однако некоторые нуждаются в более тщательном пояснении. Например, будущий учитель должен внести дополнения к трактованию: *звено* – часть школьного коллектива [2, с. 73], *полететь в тартарары* – полететь далеко [3, 126]. Не кажется удачным, на наш взгляд, объяснение «сруб – деревянные стенки колодца», тем более, что во 2 классе давалось пояснение «срубить дом – построить дом из брёвен». Целесообразной будет подготовка иллюстрации самим практикантом к слову *гамаши* – вязаные или сшитые из плотной толстой материи тёплые чулки, покрывающие ноги от ступней до колен. На рисунке же к произведению мы видим нечто иное [3, с. 90].

При изучении одного из произведений требует пояснения лексема «кумак» (купи платок – чистый кумак) [4, с. 92]. Словарик поясняет: кумак, кумачовый – красный. Лексема кумачовый действительно имеет наряду со значением «сделанный из кумача» значение «красный». В говорах же (а действие происходит в деревне и на базаре в городе) слово кумак обозначает хлопчатобумажную ткань, которая может быть и другого цвета: синего, чёрного, зелёного. Следовательно, детям надо пояснить, что продавали платки натуральные, хлопчатобумажные.

Учитывая вышеизложенное, будущие учителя должны быть готовы сами не только к формулировке лексического значения слов в изучаемых произведениях, но и помнить о необходимости тщательного чтения «с карандашом» и выявления в полном объёме лексики, требующей пояснения. Это в первую очередь касается текстов, не связанных тесно с личным опытом школьников: вылитый Кошей, трава сандрит, титулярный советник, амбар, полотно, Калиновый мост, калики и др. С этой целью на занятиях по методике преподавания литературного чтения важным видится обращение к анализу текстов учебных книг именно с позиций лексико-семантического разбора.

Заключение. Включение в содержание занятий по методике обучения литературному чтению заданий по формулировке толкований лексики изучаемых текстов позволит готовить будущих учителей к успешной реализации задач литературного образования младших школьников.

Список литературы

1. Прокопчик, А.Е. Разговор с книгой: как организовать работу над художественным произведением / А.Е. Прокопчик // Пачатковае навучанне. – № 12. – 2016. – С. 15–19.
2. Воропаева, В.С. Литературное чтение: учебник для 2-го класса в 2 ч. / В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова. – 3-е изд., испр. и доп. – Минск: Нац. ин-т образования, 2016. – Ч. 1. – 128 с.
3. Воропаева, В.С. Литературное чтение: учебник для 3-го кл. в 2 ч. Ч. 2 / В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова. – переиздание, исправленное и дополненное. – Минск: Белорусский республиканский литературный фонд, 2012. – 128 с.
4. Воропаева, В.С. Литературное чтение: учебник для 4 класса в 2 ч. – Ч. 2 / В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова. – 2-е изд., исправ. и доп. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2013. – 136 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.В. Данич, Ю.С. Анищенко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Общение играет важную роль в овладении человеком культурными и общечеловеческими ценностями, социальным опытом. Социализация и формирование личности возможно только в том случае, если усвоены и соблюдаются нормы и правила поведения в данном обществе. Самые первые представления о нормах поведения ребенок получает в семье и детском саду. В программе дошкольного воспитания выделена образовательная область: развитие речи и культура речевого общения. В ней определены цели, задачи, а также содержание данной образовательной области по возрастным группам дошкольников. Формирование навыков речевого этикета, согласно программе, должно начинаться с раннего возраста (от 1 года): первыми формируются умения приветствия, прощания и благодарности. В первой младшей группе и последующих возрастных группах стоят задачи развития воспитанника в деятельности: обогащение

словаря и развитие навыков общения с помощью слова. К сожалению, отсутствует конкретное описание формул речевого этикета, а также задачи, которые способствовали бы развитию социальной компетентности дошкольников посредством речевого этикета. Этим и обусловлена актуальность проведенного нами исследования.

В последнее время педагоги и родители все чаще с тревогой отмечают, что многие дошкольники испытывают серьезные трудности в общении с окружающими, особенно со сверстниками. Для детей дошкольного возраста общение включает не только знание того, что сказать, в какой форме и кому, но и знание правил речевого этикета.

Цель данного исследования – изучить уровень сформированности у дошкольников навыков речевого этикета и предложить наиболее оптимальные формы работы в данном направлении.

Материал и методы. Материалом для исследования послужили результаты проверки уровня владения навыками речевого этикета у детей дошкольного возраста. Для проведения эксперимента использовались следующие методы: наблюдение, беседа, анализ и синтез. Целе-направленное исследование уровня сформированности навыков речевого этикета проводилось в апреле 2016 года в г. Витебске на базе ГУО «ДЦРР № 2 г. Витебска» в старшей группе № 6, приняли участие 18 испытуемых дошкольников (возраст – 6–7 лет). Свое исследование мы начали с наблюдения.

Результаты и их обсуждение. Нами была разработана программа наблюдений, которая и позволила сделать некоторые выводы.

1. Какие вежливые слова употребляют дети в своей речи

Высокий уровень (3 балла) – употребляет в речи более 5 различных форм этикетных выражений; средний уровень (2 балла) – употребляет в речи от 3 до 5 слов различных форм этикетных выражений; низкий уровень (1 балл) – ребенок в своей речи употребляет до 2 этикетных форм или не употребляет их вовсе.

2. Употребляют ли дети слова приветствия утром

Высокий уровень (3 балла) – употребляет в речи более 3х различных форм приветствия и со взрослыми, и со сверстниками без напоминания; средний уровень (2 балла) – употребляет в речи 2–3 различные формы приветствия со взрослыми без напоминания и с напоминанием со сверстниками; низкий уровень (1 балл) – ребенок в своей речи употребляет 1 форму приветствия только со взрослым или не употребляет вовсе.

3. Употребляют ли слова извинения при возникновении конфликтных ситуаций, слова благодарности в соответствующих ситуациях

Высокий уровень (3 балла) – самостоятельно употребляет в речи 3 и более формы извинения; средний уровень (2 балла) – самостоятельно иногда употребляет в речи 1–2 формы извинения, извиняется с напоминанием взрослого; низкий уровень (1 балл) – ребенок в своей речи не употребляет форм извинения вовсе.

Общий балл: высокий уровень – 8–9 баллов; средний уровень – 6–7 баллов; низкий уровень – 3–5 баллов.

Также проводилось наблюдение деятельности воспитателя по следующим показателям: использование слов речевого этикета в речи воспитателя; какие средства, методы и приёмы использует воспитатель для обогащения вежливого словаря воспитанников.

Данные этого наблюдения занесены в протокол наблюдения. Наблюдение показало, что не все дети соблюдают правила речевого этикета. Некоторым для этого требуется контроль со стороны воспитателя или родителей. Иногда дети проявляют грубость, невежливость. Наблюдается ситуативное следование правилам речевого этикета.

По итогам наблюдения нами была составлена диаграмма уровня имеющихся навыков речевого этикета, которая позволила сделать следующие выводы: в группе тестируемых детей с низким уровнем имеющихся навыков речевого этикета оказалось пятеро, что составляет 28% от общего количества испытуемых данной группы, а детей со средним уровнем имеющихся навыков речевого этикета – тринадцать, что составляет 72%. Воспитанников с высоким уровнем имеющихся навыков речевого этикета не было выявлено.

Наблюдая за общением воспитателя с детьми можно было видеть, что воспитатель постоянно соблюдает правила речевого этикета, а также побуждает к соблюдению этих правил воспитанников. Однако работа с детьми по данной проблеме не имеет четкой структуры, а носит ситуативный характер.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости систематической работы над формированием навыков речевого этикета у дошкольников. Для этого, чтобы воспитанник мог овладеть навыками речевого этикета, воспитателю рекомендуется организовывать специальную работу.

Уместно предложить следующие формы работы с детьми, направленные на формирование у них речевых этикетных навыков: работа в студиях и кружках дошкольного учреждения; конкурсные мероприятия развлекательной и познавательной направленности (ринги, КВНы, клубы эрудитов); вечера отдыха (праздничные вечера, вечера общения и знакомств, детские балы); камерные формы работы - литературные, художественные и музыкальные салоны и гостиные; экскурсионная работа – ознакомление детей с достопримечательностями города, посещение городского музея и детской городской библиотеки; встречи с интересными людьми, построенные в различных формах – беседы, программы по сюжетам телевизионных передач («большая стирка», «маска-откровение», «моя семья»); сценарии активизирующего общения; игры-забавы и игры-хороводы на развитие общения; слушание художественной литературы с использованием ярких красочных картинок; инсценирование и элементарная драматизация литературных произведений; дидактические игры и упражнения; бытовые и игровые ситуации.

В процессе развития умений и навыков речевого этикета чаще всего используются такие методические приёмы, как беседы, направленные на знакомство с различными средствами понимания; развивающие игры (игры-драматизации; сюжетно-ролевые; словесные игры, направленные на развитие навыков общения); релаксационные упражнения; рисование; проигрывание психогимнастических упражнений; моделирование и анализ заданных ситуаций; подвижные игры; рассматривание рисунков и фотографий; игровые обучающие ситуации; психотюды; чтение художественных произведений; сочинение историй; слушание музыки; мини-конкурсы, игры-соревнования. Занятия по формированию навыков речевого этикета у дошкольников целесообразно включать в образовательные области "Развитие речи" и "Ребенок и общество".

Заключение. Широкое разнообразие форм и методов работы над формированием навыка речевого этикета позволяет учесть возрастные особенности детей, специфику проводимой формы работы и методические предпочтения педагога. Специально организованная работа над формированием навыка речевого этикета у дошкольника позволит эффективно развивать одну из ключевых компетенций, а именно социальную.

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВИТЕБСКОГО РЕГИОНА

*И.В. Денисова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В настоящее время в отечественном музыкальном образовании выделяют 3 ступени: начальное (общее в детских музыкальных школах, детских школах искусств); среднее профессиональное (в музыкальных училищах, музыкальных колледжах); высшее (в консерваториях, институтах и академиях искусств, на музыкальных факультетах вузов) [1, с. 73]. Перечисленные ступени музыкального образования полностью представлены в Витебском регионе. Такая система общего и профессионального музыкального образования Беларуси сложилась к середине прошлого столетия. Однако, ещё до революционных событий 1917 года, положивших начало новому этапу в развитии образования, в Витебском регионе был накоплен огромный опыт музыкального образования в духовных и светских учебных заведениях.

Цель исследования – анализ исторического развития практики музыкального образования Витебского региона.

Материал и методы. Материалом для исследования послужили архивные материалы, представленные в Национальном историческом архиве Беларуси, а также материалы и документы XIX – начала XX вв., имеющиеся в фондах Национальной библиотеки Беларуси. Использовались следующие методы: теоретический анализ историко-педагогической литературы и архивных документов; сбор и систематизация полученных результатов и выводов.

Результаты и их обсуждение. В 1866 году введено обучение пению в учебных заведениях Министерства народного просвещения, впервые организованы в г. Витебске курсы по изучению нотной грамоты и пения для наставников народных училищ губернии [2, с. 73]

В каждом учебном заведении организовывался хор из воспитанников, который имел целью наряду с развитием музыкальных способностей укрепление религиозности. Например, в Витебской мужской гимназии из обучаемых было организовано 2 хора – церковный и светский. Пение ученического хора в гимназической церкви привлекало на богослужения многочисленных горожан, а мастерское выступление светского хора на литературно-вокальных вечерах и концертах, устраиваемых гимназией, постоянно вызывало у витебской публики одобрение и восхищение. Два гимназических оркестра струнных и духовых инструментов обязательно принимали участие во всех торжественных мероприятиях города [3, с. 82]. Во время празднования 100-летнего юбилея Витебской духовной семинарии в 1907 г. выступал хор воспитанников, а на музыкально-вокальном вечере, устроенном в честь гостей, “особенно мило исполнен ряд музыкальных номеров на скрипках и балалайках” [4, с. 6].

С 1881г. в г. Витебске осуществлял деятельность «Вокально-литературно-драматический кружок», насчитывавший в числе своих членов более ста человек [5]. Позднее он стал называться Витебским музыкально-драматическим обществом или Витебским Обществом Любителей музыкального и драматического искусств, устав которого был утвержден 27 июня 1883 г. Цель общества состояла «в развитии музыкального и драматического искусств; в доставлении возможности своим членам собираться для исполнения музыкальных и драматических произведений; в поощрении способных композиторов исполнителей; в оказании пособия местному благотворительному обществу» [5, л. 3]. При обществе действовали оркестр, хор, музыкальные классы; проводились музыкальные и литературные вечера, концерты, спектакли. Значительное место в деятельности общества занимал оркестр любителей под руководством местного композитора И.В. Шадурского, специалисты отмечали мастерство хора под управлением А. Маршала.

В 1887 г. была утверждена программа музыкальных классов, открываемых Витебским обществом любителей музыкального и драматического искусства. Целью музыкальных классов было развитие «в учащихся правильных музыкальных познаний по специальностям: пения, фортепианной и скрипичной игры, а также теории музыки, для предоставления желающим возможно полного музыкального образования [5, л. 19]. Обучение было четырехлетним, платным. В конце каждого учебного года учащимся назначались публичные испытания при экзаменационной комиссии и в присутствии всех членов Общества. Выпускникам выдавалось свидетельство об успешном окончании курсов по каждой специальности.

Начало XX века ознаменовано появлением ряда частных музыкальных школ. Так, в 1901 г. в Витебске была открыта музыкальная школа княгини А.А. Максutowой, в 1904 г. – музыкальная школа свободного художника Залмана-Янкеля Гиршева Кано» [6, л. 2], в 1909 г. начала работу «Музыкальная школа Свободного Художника Б.М. Вядро в городе Витебске» [7]. Их целью было дать начальное и среднее музыкальное образование в пределах программы, достаточной для поступления на высший курс в Консерваторию и для занятий частными уроками. Обучение проводилось в специальных классах (игры на фортепиано, скрипке и сольного пения) и обязательных (теории, сольфеджио и гармонии). Обучение было платным, однако в случае обнаружения выдающихся способностей учащихся педагогический совет школы имел право освободить от платы за право учения или принять за половинную плату.

В 1915 г. в Витебске возникло единственное на территории современной Беларуси отделение Императорского русского музыкального общества, целью которого было обеспечение систематического музыкального образования и воспитания через открытие музыкальных классов, организацию концертов, хоров, оперных представлений.

Заключение. Система музыкального образования Витебского региона начала складываться в конце XIX – начале XX вв., когда происходило активное развитие различных форм музыкального образования (обучение пению в учебных заведениях Министерства народного просвещения, церковные и светские хоровые коллективы и оркестры в учебных заведениях, музыкальные классы, частные музыкальные школы). Большое влияние на процесс развития музыкального образования оказывала деятельность общественных организаций. Уровень получаемого музыкального образования был достаточно высоким, в большинстве учебных заведений основой была духовная составляющая. Вместе с тем, в сравнении с сегодняшним временем,

недостаточно было представлено среднее музыкальное образование, полностью отсутствовала возможность получения в Витебском регионе высшего музыкального образования.

Список литературы

1. Дылькова, С.В. Интеграционные тенденции в развитии музыкального образования / С.В. Дылькова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 9. – С. 72–76.
2. Памятная книжка Витебской губернии на 1866 год / под ред. А.М. Сементовского. – СПб.: Типография К. Вульфа, 1866. – 369 с.
3. Как отмечали столетний юбилей // Наше православие. – Витебск, 2011. – Вып. 37 (87). – С. 5–6.
4. Дело по отношению Департамента полиции МВД о представлении сведений о существующем с 1881г. в гор. Витебске вокально-литературно-драматическом кружке // Национальный исторический архив Беларуси (НИАБ). – Фонд 1430. – Оп. 1. – Д. 37456.
5. Программа музыкальных классов при Витебском обществе любителей музыкального и драматического искусства // НИАБ. – Фонд 1430. – Оп. 1. – Д. 38910.
6. Дело по ходатайству свободного художника Залмана Гиршева Кано о разрешении ему открыть музыкальную школу в г. Витебске // НИАБ. – Фонд 1430. – Оп. 1. – Д. 46343.
7. Дело по ходатайству свободного художника Бенямина Маркова Вядро о разрешении ему открыть в г. Витебске музыкальную школу // НИАБ. – Фонд 1430. – Оп. 1. – Д. 47615.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПРОВЕДЕНИИ УРОКА МУЗЫКИ

*Е.Л. Калист, Е.А. Куцина
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В последнее десятилетие наметилась интеграция искусств на уроках музыки в начальной школе. Однако анализ уроков показывает, что интеграции как таковой на этих уроках, по сути, нет, поскольку она сводится, в основном, к иллюстрированию одного вида искусства другим или несколькими. Центральная проблема исследования и состоит в том, чтобы найти и апробировать пути и методы выхода учительского мышления на центральный природу искусства уровень – научно-теоретический и художественно-образный в их единстве.

В условиях реализации актуальных задач педагогики искусства всё более острыми становятся противоречия между:

- необходимостью целостного осмысления искусства, освоения его уникального нравственно-воспитательного потенциала и недостаточной разработанностью интегративного подхода к реализации этой задачи на уроках музыки;

- содержанием искусства и способом его познания, отражающим недооценку сущности и значения диалектического мышления учащихся и воспитания у них представления об искусстве как целостности.

Данная проблема обусловила тему исследования «Интегративный подход в проведении урока музыки», потребовавшую многоаспектного анализа.

Цель исследования – определить сущность интегративного подхода в проведении урока музыки, выявить педагогические условия реализации интегративного подхода к воспитанию у учащихся целостного представления об искусстве.

Материал и методы. Исследование проводилось в Государственном учреждении образования «Гимназия № 8 г. Витебска». Теоретико-методологической основой исследования являются: основные положения теории развивающего обучения; интонационная теория Б.В. Асафьева; теория двойственности музыкальной формы В.В. Медушевского; концепция музыкального воспитания Д.Б. Кабалевского; теоретико-методологическая концепция развивающего музыкального образования Л.В. Школяр, В.А. Школяра.

Изучение и анализ литературы по проблеме исследования; анализ программно-методических материалов по музыке, целенаправленное педагогическое наблюдение в ходе опытно-экспериментальной работы; сравнение и обобщение опыта преподавания музыки в начальных классах; беседа; опрос, тестирование и интервьюирование учащихся и педагогов; анализ результатов учебно-творческой деятельности младших школьников на интегрированных уроках музыки; опытно-экспериментальная работа; педагогическая интерпретация её результатов.

Результаты и их обсуждение. В процессе работы с учащимися I–IV классов на уроках музыки нами использовались знания и умения, полученные ими на других занятиях. Музыка легко и естественно соприкасается со всеми школьными дисциплинами младших школьников. При восприятии и исполнении музыкальных произведений учащиеся применяли, полученные

на уроках чтения знания и навыки работы над текстом, умения ответить на вопросы о прочитанном и о своих наблюдениях, делить текст на законченные по смыслу части, выделять основное в содержании части и произведении в целом. При разборе структуры музыкальных произведений и изучении нотной грамоты учащимся помогли формируемые у них на уроках математики навыки счета и представления о возможности использования букв как символов, а также полученные на уроках изобразительного искусства элементарные пространственные представления. При разучивании хоровых произведений и работе над музыкальной импровизацией на стихотворные тексты использовались полученные на уроках чтения умения выразительно читать текст, выделять голосом важные по смыслу слова в предложении, правильно произносить слова; использовались навыки слогового и звукобуквенного анализа. Специальное внимание при этом обращается на сравнение речевой и музыкальной интонаций, на их выразительные возможности. Движения под музыку предполагали использование умений и навыков, получаемых учащимися на уроках физкультуры. К ним относятся: основная стойка, маршировка, ходьба, построение и движение колонной; положение и движение рук, кистей, пальцев; повороты туловища, повороты головы.

Применение междисциплинарных взаимосвязей на уроках музыки способствовало осознанному восприятию музыкальных произведений у учащихся младших классов, развило их междисциплинарное мышление, устную и письменную речь.

Заключение. Таким образом, в ходе исследования были раскрыты педагогические условия реализации интегративного подхода к воспитанию у учащихся целостного представления об искусстве на уроках музыки в начальной школе: отказ от «педагогического минимализма»; опора на интуицию и мыслительную состоятельность детей; самостоятельная интеллектуально-творческая деятельность учащихся младших классов, предполагающая современную педагогическую установку на обучение на высоком уровне сложности.

Список литературы

1. Кириарская, Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кириарская. – М.: Таланты XXI века, 2004. – 496 с.
2. Репина, Л.П. Историческая наука на рубеже XX–XXI вв.: социальные теории и историографическая практика / Л.П.Репина. – М.: Кругъ, 2011. – 560 с.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ТЕМЫ «МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА БЕЛАРУСИ» В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «МУЗЫКА»

*С.А. Карташев, Ю.С. Сусед-Виличинская, И.А. Шарапова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Одно из условий успешности учителя можно сформулировать следующим образом: уверенность в своих силах. Это качество требует соответствующих профессиональных условий для постоянного совершенствования своего педагогического мастерства. Достаточно актуально на сегодняшний день звучит мысль О.И. Генисаретского, высказанная ещё в 70-х годах XX века: «Традиционные формы музыкального образования представляют модель ценностно-неадекватной ситуации. Преобразование данной ситуации в ценностно-адекватную возможно путем создания некоего продукта деятельности и внедрения его в систему музыкального образования. В этом случае возникает необходимость инициирования проектного действия, приводящего к изменению ценностно-неадекватной ситуации» [1].

Учебная программа предмета «Музыка» имеет следующую структуру: тема полугодия (четверти), примерное планирование темы, примерный музыкальный материал. Календарно-тематическое планирование предусматривает наличие следующих разделов: № урока, тема, цели и задачи урока, материал учебного пособия. Однако для молодых учителей достаточно сложно соотнести разделы календарно-тематического планирования с логикой изложения музыкального материала.

Целью данной статьи является разработка структуры методического пособия «Музыкальная культура Беларуси. IV класс, I полугодие: практические материалы в помощь учителю музыки».

Материал и методы. Методологическую основу статьи составили работы отечественных и зарубежных учёных по музыкальному воспитанию (Полякова Е.С., Королёва Т.П., Гришанович Н.Н.). При разработке содержательного аспекта были использованы практические материалы в помощь учителю музыки [2], разработанные в 2010 г. (автор-составитель – Ю.С. Сусед-Виличинская). В качестве методов использованы сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение научной литературы, аналогия, индукция, моделирование и прогнозирование.

Результаты и их обсуждение. Учебная программа предмета «Музыка» ориентирована на постепенное накопление учащимися опыта музыкально-художественной деятельности и его последующее обобщение с помощью вводимых музыкальных понятий. В свою очередь, освоение основных понятий и музыкальных терминов постоянно должно подкрепляться музыкальной деятельностью учащихся [3, с. 4]. Таким образом, структура учебного музыкального материала согласно тематическому планированию представлена следующими разделами (табл. 1).

Таблица 1 – Урок «Осенние песни»

Тема урока	Цели и задачи урока	Слушание музыки	Песенный репертуар
Осенние песни	<i>Цель урока:</i> сформировать представление об осенних народных песнях. <i>Задачи урока:</i> 1) ознакомление учащихся с содержанием и выразительными особенностями народных песен осеннего периода; 2) закрепление представлений о тесной связи музыки и жизни; 3) введение понятий <i>переменный лад</i> и <i>переменный размер</i>; 4) совершенствование вокально-хоровых навыков, формирование умения петь <i>a capella</i>	В. Каретников «Улетают птицы» из сюиты «Времена года» («Сентябрь»)	Белорусские народные песни: «Вецярок вее, жыта палавее» «А ў нашага пана дажыначкі рана» «А ў нас сёння дажыначкі»

Дополнительная информация включает следующие разделы: «Литературные эпитафьи», методическую разработку урока музыки, нотное и аудио- приложения.

В зависимости от литературных и общественных настроений, эпитафьи входили в моду, становились манерой, выходили из употребления, потом воскресали. Не претендуя на создание модных направлений в преподавании предмета «Музыка», целесообразно создать настроение того или иного урока с помощью определённого эпитафьи. Для этого могут быть использованы стихи белорусских поэтов М. Богдановича, П. Бровки, Л. Гениуш, Н. Гилевича, А. Гречанникова, В. Жуковича, О. Лойки, В. Лукши, А. Письменкова, Н. Чернявского, поэта советского периода А. Землянского, цитаты из работ русского писателя В. Белинского и богослова Иоанна Златоуста архиепископа Константинопольского.

Особое внимание следует обратить на разработанный урок «Музыка в народных обрядах и праздниках («Каляды»)), одной из задач которого является ознакомление учащихся с обрядами зимнего цикла. Это задача даёт возможность учителю музыки реализовать известный педагогический принцип «завязка на уроке – продолжение во внеклассной работе». Фрагмент сценария «Каляды» определяет дальнейшие направления работы учителя музыки: использование его непосредственно на уроке музыки, на соответствующем интегрированном уроке или во внеклассной работе (с последующей доработкой сценария).

Изменение содержания программы, к сожалению, не повлекло переиздание соответствующего нотного материала единым сборником. Нотные тексты песен и ряда музыкальных произведений были изданы ранее. Некоторые аудиозаписи музыкальных произведений существовали только в виде грампластинок. Подбор и систематизация музыкального материала происходит в следующих направлениях: набор и комплектация материала в нотном редакторе и запись аудиофонограмм в студии звукозаписи педагогического

факультета. В этой работе задействованы преподаватели и концертмейстеры кафедры музыки и студенты специальности «Музыкальное искусство, ритмика и хореография».

Заключение. Все вышеизложенное способствует не только возрастанию результативности по овладению учащимися программными требованиями, но и развитию творческих способностей и общей культуры учащихся. Данное методическое пособие «Музыкальная культура Беларуси. IV класс, I полугодие: практические материалы в помощь учителю музыки» предназначено для студентов музыкально-педагогических специальностей и учителей музыки.

Список литературы

1. Генисаретский, О.И. Опыт методологического конструирования общественных систем // Моделирование социальных процессов. – М.: Наука, 1970. – С. 48–63.
2. Сусед-Виличинская Ю.С. Музыкальная культура Беларуси. IV класс I полугодие: практические материалы в помощь учителю музыки. – Витебск: ГУО «ВО ИРО», 2010. – 66 с.
3. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения «Музыка I-IV классы». – Минск: НОУ, 2012. – 32 с.

МАСТАЦКІ ТЭКСТ ЯК КРЫНІЦА ДУХОЎНАСЦІ

*Н.В. Крыцкая
Віцебск, ВДУ імя П.М. Машэрава*

Сёння істотна змяняюцца патрабаванні да ўрока роднай мовы, да яго зместу, падбору матэрыялу, методыкі правядзення. Звязана гэта з пераарыентацыяй канчатковай мэты – зрабіць вучня не толькі спажывцом (чытачом, слухачом) мовы, але і яе актыўным носьбітам. Гуманізацыя адукацыі прывяла да перагляду ранейшых пунктаў гледжання на ролю мовы ў развіцці асобы, які стаў разглядацца як фактар фарміравання духоўнасці.

Духоўна-маральнае выхаванне малодшага школьніка можна разглядаць як адзінства ўзаемаабумоўленых працэсаў: станаўлення, фарміравання і пераўтварэння ўнутранага свету дзіцяці, а таксама яго маральных уяўленняў, маральных пачуццяў і маральных паводзінаў у дачыненні да дарослых і аднагодак, самога сябе і навакольнага асяроддзя. Адмова ад адвечных каштоўнасцяў вядзе да духоўнай гібелі нашага народа. Менавіта таму сучасная айчынная педагогіка асноўны ўпор робіць на выхаванне духоўна-багатай, усебакова развітай асобы, якое найлепшым чынам можна ажыццявіць на ўроках мовы і літаратуры. Настаўнік беларускай мовы і літаратуры павінен сістэматычна прапагандаваць родную мову як надзейны сродак развіцця інтэлектуальнай, камунікатыўнай, духоўна-маральнай культуры дзіцяці.

Мэта дадзенай публікацыі – паказаць эфектыўнасць выкарыстання ў пачатковых класах мастацкага тэксту як сродка духоўна-маральнага выхавання.

Матэрыял і метады. Метадалагічную базу даследавання складаюць працы айчынных і замежных навукоўцаў, метадыстаў і педагогаў. У артыкуле выкарыстоўваліся метады вывучэння навукова-метадычнай літаратуры па праблеме даследавання, метады абагульнення, метады педагогічнага назірання за вучэбным працэсам, метады анкетавання, метады абагульнення. Эксперыментальнае даследаванне праводзілася на базе ДУА “Бабініцкая сярэдняя школа Віцебскага раёна”. У эксперыменце прымалі ўдзел навучэнцы IV класа (18 чалавек).

Вынікі і іх абмеркаванне. Праведзенае анкетаванне паказала, што актуальнымі каштоўнасцямі для вучняў IV класа з’яўляюцца здароўе, адукацыя і шчасце. Такія паняцці, як сяброўства, міласэрнасць, добразычлівасць на погляд школьнікаў не з’яўляюцца важнымі. Дадзенае даследаванне яшчэ раз падкрэсліла актуальнасць духоўна-маральнага выхавання школьнікаў.

Ужо некалькі дзясяткаў год вядучыя філолагі і метадысты разглядаюць тэксты не толькі як сродку зносін, але і як сродкі пазнання свету і фарміравання духоўных якасцяў. У апошні час змянілася само разуменне тэксту: ён стаў успрымацца як аб’ект, у якім “увасабляюцца сляды думак бацькоў, дзядоў, прадзедаў і прашчुरаў, іх жыццёвая псіхалогія і філасофія” [1], і вывучацца не толькі лінгвістамі, але і прадстаўнікамі такіх навук, як семіотыка, герменеўтыка, культуралогія і г.д.

Сёння тэкст у школе – гэта і матэрыял для назіранняў над структурай, функцыямі і ўжываннем моўных адзінак, і аб'ект вывучэння паводле кампазіцыйнай арганізацыі і правілаў пабудовы, паводле зместу і інфармацыі, і вынік, прадукт навучання як вуснае паведамленне ці пісьмовы твор рознага тыпу, жанру і стылю.

Ужо ў пачатковых класах на ўроках беларускай мовы настаўнік можа выкарыстоўваць такія формы працы з тэкстам, як чытанне, слоўнікавая работа, вызначэнне тэмы, асноўнай думкі, тыпу і стылю.

Беларуская мова з'яўляецца не толькі прадметам вывучэння, але і сродкам пазнання, развіцця і выхавання, адной з задач якога стаіць выхаванне духоўна-маральных якасцяў малодшых школьнікаў.

Прааналізаваўшы падручнікі па беларускай мове (Т.М. Валынец, І.Э. Ратнікава 4 клас, у 2 ч. Ч. 1, 2013), мы зрабілі вынік, што амаль ўсе выкарыстаныя тэксты маюць экалагічны характар, напрыклад, с.2, пр.3 заданне: прачытайце тэкст, назавіце тэму і асноўную думку тэксту. Якія іншыя прыметы тэксту вы ведаеце? Назва тэксту “Ласы кот”. Практыкаванні з аднатыпнымі тэкстамі і заданнямі да іх мы сустрэлі на с.3, пр. 1, с.3, пр. 4 і на с.11, пр.19. Такіх тэкстаў па колькасці – 42, а гэта 45% усіх тэкстаў падручніка.

Шмат тэкстаў, пададзеных у падручніку, накіраваны на выхаванне працавітасці (с. 9, пр. 12; с. 9, пр. 14; с. 15, пр. 26; с. 20, пр. 37). Усяго ў падручніку мы сустрэлі 16 такіх тэкстаў, што састаўляе 17% усіх прыведзеных тэкстаў.

Вялікае значэнне аўтары падручнікаў надаюць развіццю патрыятычнай свядомасці і патрыятычнаму выхаванню, але гэтыя тэксты прыходзяцца на раздзелы: “Слова” і “Часціны мовы”. Тэксты патрыятычнага характару састаўляюць 12% усіх надрукаваных тэкстаў падручніка.

Усяго ў падручніку па беларускай мове (Т.М. Валынец, І.Э. Ратнікава 4 клас, у 2 ч. Ч. 1, 2013) 93 тэкста і толькі 4 з іх тэксты, якія выходзяць духоўна-маральныя якасці чалавека, а гэта прыблізна 4% усіх тэкстаў падручніка.

У падручніку па беларускай мове (Т.М. Валынец, І.Э. Ратнікава 4 клас, у 2 ч. Ч. 2, 2013) усяго 98 тэкстаў, чатыры тэксты (с. 31, пр.53 – назва “Пацеркі на снезе”; с. 37, пр. 61; с. 43, пр. 73 – назва “Гутарка Асоту з Крапіваю”; с. 101, пр. 179) праз якія можна выходзяць маральныя якасці ў вучняў, а гэта толькі 4,08% усіх тэкстаў па якіх навучаюцца малодшыя школьнікі ў IV класе.

Такім чынам, можна зрабіць вынік, што маральна-этычныя якасці вучняў на ўроках беларускай мовы праз тэкст не выходзяць, што дае нам падставу прапанаваць настаўнікам пачатковых класаў выкарыстоўваць тэксты духоўна-маральнай накіраванасці для таго, каб дадзены выхавальчы напрамак не западаў.

У працэсе вывучэння роднай мовы як духоўнай з'явы асаблівае роля належыць тэкстам мастацкай літаратуры, таму што менавіта яны валодаюць вялікім стымулятарам моватворчай дзейнасці. Л.Д. Панамарова справядліва адзначала, што “эмацыянальна заражаныя тэксты выклікаюць у навучэнцаў не толькі рэзананс-эфект разумення пачутага і прачытанага, але і жаданне пісаць, ствараць свае ўласныя творы” [2, 4]. Існуе шмат эфектыўных метадаў і прыёмаў працы з тэкстам, якія можна выкарыстоўваць на розных этапах урока. Напрыклад, “Збяры тэкст”, “Тэкст з пропускармі”, “Пытанні? Пытанні!”, “Хвілінка-гутарынка”, “Хвілінка дэкламатараў”, “Загадка для інтэлектуалаў”, “Зварот да эпіграфа”, “Цытата”.

Нямала гадзін у праграме па беларускай мове належыць творчым работам. Часцей за ўсе напісанне такіх работ выклікае цяжкасці ў школьнікаў. Настаўнік павінен зрабіць так, каб творчыя працы не сталі для вучня пакараннем. Для гэтага можна выкарыстоўваць творчыя практыкаванні: складанне тэкстаў па малюнках, апорных словазлучэннях і сказах. Цікавымі відамі заданняў можа быць:

- прыём “Данішы радкі”;
- складанне вучнямі ўласнай канцоўкі апавядання;
- міні-сачыненне па 5 ключавых словах. Спачатку вучням трэба тэматычна аб'яднаць дадзеныя словы, а потым напісаць сачыненне. Напрыклад, ключавыя словы *зіма, птушкі, ежа, міласэрднасць, холад, або маці, дапамога, дом, сям'я, цеплыня*.

Немалаважна развіццё вуснай мовы вучняў. Гэтаму добра садзейнічаюць камунікатыўна-дыдактычныя практыкаванні, тым больш, што яны фарміруюць практычныя навыкі асваення

тэарэтычнага матэрыялу на ўроку. Напрыклад, прыём “Дыктар” (арфаэпічна правільна прачытаць прапанаваны тэкст), “Рэдактар” (выправіць памылкі), “Перакладчык” (замяніць рускія або запазычаныя словы беларускімі).

Цікавым з’яўляецца прыём “Анціцыпацыя” (пачуццё таямніцы, угадвання наступнага выкладу). Настаўнік чытае тэкст з прыпынкамі і прапаноўвае вучням вусна адказаць на пытанне “Як вы лічыце, што будзе далей?”. Тут добрым і тэкставым, і выхаваўчым прыкладам можа быць прытча.

Заклучэнне. Мастацкія тэксты, праца з тэкстам на ўроках мовы дапамогуць настаўніку фарміраваць агульнавучэбныя ўменні і навыкі дзяцей, развіваць іх лінгвістычную кампетэнцыю і выходзіць духоўна-маральныя якасці.

Спіс літаратуры

1. Протчанка, В.У. Роднае слова – крыніца развіцця асобы, духоўнасці народа / В.У. Протчанка // Адукацыя і выхаванне, 1994. – № 12. – С. 60–61.
2. Пономарева, Л.Д. Речетворчество учащихся: синергетический подход / Л.Д. Пономарева // Русский язык в школе. – 2002. – № 6. – С. 3–10.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СПОСОБА ВОСПРИЯТИЯ КАТЕГОРИИ ОТВЛЕЧЕННОСТИ ДЕТЬМИ МЛАДШЕЙ ВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ

*А.Е. Оксенчук, Н.Г. Унтон
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Абстрактные значения слов являются наиболее трудным предметом семантического анализа, поскольку часто не образуют четких парадигм, в силу чего не поддаются компонентному анализу. Экспериментальное исследование их семантики представляется наиболее надежным путем их семантического описания. Актуальность работы обусловлена тем, что последние исследования в области развития лексикона (Омельницкой И.М., Чернейко Л.О., Леонтьева А.А. и др.) показали, что языковая личность в современном информационном пространстве перенасыщена абстрактными понятиями.

Специфика абстрактной лексики состоит в том, что она связана с процессом понимания, с рациональной сферой. Эти слова в большей мере связаны со звуковой стороной речи. Маркировкой абстрактных слов являются суффиксы: -ость (-ность), -мость (-емость), -ни-е (-н-ье), -ени-е, -аци-я (-яци-я), -фикаци-я, -к-а, -и-е (-ье), -ств-о (-еств-о), -изм, -ур-а, -аж, -изм, -итет, -з, -зис, -оз, -ез, -азис.

При усвоении лексики этой группы важно создание акустического образа, который может варьироваться в зависимости от индивидуального восприятия. При описании семантики абстрактной лексики поэтому важнейшим параметром является способ восприятия отвлечённости (через признак, через действие, через ситуацию и др.) и принадлежность к лексико-семантической группе.

Цель эксперимента – проверка эффективности усвоения и способ усвоения абстрактной лексики различных семантических групп реципиентами младших возрастных групп.

Материал и методы. Общий объем исследуемого материала составил 8000 предикативных единиц. Экспериментальное выявление специфики восприятия слов с абстрактным значением детьми в возрасте от 4 до 6 лет (когнитивно-языковой период речевого онтогенеза) осуществлялось при использовании психолингвистического метода «толкования понятий» и методики интервью. База исследования: ГУО «ЦРР № 2 г. Витебска», ГУО «Ясли-сад № 65 г. Витебска». В исследовании приняло участие 129 реципиентов в возрасте 4–6 лет.

Испытуемым предлагался вербальный материал, состоящий из 9 слов (*красота, доброта, полнота, длина, размер, величина, вход, шитье, езда*). Для объяснения были предложены 3 лексико-семантические группы слов: группа слов «эстетической оценки» (*красота, доброта*), «физической оценки» (*полнота, длина, размер, величина*), «функции» (*вход, шитье, езда*). Перед началом давалась словесная инструкция: «Послушай внимательно, подумай и скажи, что это». По окончании исследования нами были проанализированы результаты и занесены в таблицы.

Результаты и их обсуждение. В группе слов «эстетической оценки» (*красота, доброта*) преобладает определение через признаки (*красивый человек, чудесный, прекрасный, красивая*

одежда, модная, яркая, красивая кукла, красивый, красивая природа, милый, хороший, когда красивый, красивые платья, ты красивый, все добрые, хорошие, когда добрый, добрая подружка, веселый, добрый, заботливый, ласковый, добренький, человек добрый). Из 258 ответов 122 определения через признак (49%), 72 (29%) определения через ситуацию, 51 определение через признак действия (20%), 5 случаев без ответа (2%), 1 ответ-действие (не составляет и 1%).

В группе слов «физической оценки» (*полнота, длина, размер, величина*) так же предпочтительными являются признаки (*полный, толстый, всё полное, полное сердце, полная, высокий, кто-то большой, длинный, длинный такой зал, когда человек длинный, это значит ты какого-то размера (5-го, 6-го, 7-го, 10-го), когда что-то длинное, когда длинный ростом, большой, маленький, когда он высокий*).

Из 516 ответов 212 признаков, 127 нет ответа, 82 ситуации, 53 действия, 42 определения через признак действия.

Семантическую группу «функции» (*вход, шитье, езда*) дети определяют через «действие» (*входить, входит человек, разрешают входить,ходишь куда-то, открываешь дверь иходишь, когда заходишь, шить, когда шьешь, шить одежду, когда шьют одежду, шить кофту, штаны, когда ты что-нибудь шьёшь, например, дырка и ты шьёшь таким же цветом, например, колготки, что-то шить, ездить на машине, кто-то ездит, ездить на автобусе, ездят на машине или на лошади, ехать, путешествовать*).

В таблице в количественном соотношении к общему числу ответов (1161 вербальная реакция) показаны способы восприятия отвлечённости реципиентами младшей возрастной группы.

Таблица 1

Слово	Признак	Ситуация	Признак действия	Действие	Нет ответа
Красота	51	31	41	1	5
Доброта	71	41	10	0	7
Полнота	47	22	19	0	41
Размер	40	24	1	29	35
Величина	43	14	17	14	41
Длина	82	22	5	10	10
Вход	0	44	0	68	17
Шитье	0	14	0	112	3
Езда	2	19	0	92	16

Закключение. Таким образом, в ходе эксперимента мы выявили, что дети дошкольного возраста воспринимают абстрактные понятия в основном через признак (29%), действие (28%) и ситуацию (20%), 9% – признак действия, в 14% случаев – нет реакции. Выбор определения зависит от того, к какой лексико-семантической группе принадлежит понятие. Эксперимент показал, что при толковании значения слова дети ориентируются на схожие по звучанию слова и на словообразовательные маркеры слова. В ходе нашего исследования было установлено, что в речи детей младшего школьного возраста происходит увеличение и определенное перераспределение конкретной и абстрактной лексики в процентном соотношении: снижается процент конкретных существительных (с 91% до 85,5%) и почти в два раза увеличивается процент абстрактных существительных. Наши данные подтверждают также данные И.М. Омельницкой о том, что в детской речи самым большим количеством вербальных реализаций абстрактных понятий представлены тематические группы: «Природные состояния и явления», «Время и пространство», «Психофизиологические свойства человека», «Чувства и эмоции человека», «Виды спорта и игры» и «Физическое состояние человека».

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.В. Пилимон
Новополоцк, ПГУ

Преемственность в образовании является актуальной проблемой на современном этапе в Республике Беларусь. Создание единой системы воспитания и образования подрастающего по-

коления предусматривает неразрывную связь в работе всех звеньев этой системы, в данном случае в учреждении дошкольного образования и начальной школы [2].

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена необходимостью определения преемственности как ведущего принципа обучения и воспитания в работе дошкольного учреждения и начальной школы.

Цель исследования – выявить проблемы в преемственности между учреждением дошкольного образования и I ступенью общего среднего образования по интеллектуальному развитию (образовательная область «Элементарные математические представления»), а также наметить пути их решения.

Материал и методы. Базой исследования стали воспитатели групп старшего дошкольного возраста ГУО «Ясли-сад № 29 г. Новополоцка», ГУО «Дошкольный центр развития ребенка г. Новополоцка», учителя начальных классов ГУО «Средняя школа № 14 г. Новополоцка». В исследовании использовались такие методы, как анализ, синтез, обобщение, беседа.

Результаты и их обсуждение. Центральной проблемой нашего исследования является преемственность в интеллектуальном развитии между учреждением дошкольного образования и I ступенью общего среднего образования. Реализация проблемы находит свое отражение в занятиях «элементарные математические представления», которые проводятся в дошкольном учреждении в игровой форме 1 раз в неделю в старшей группе. И в школе в 1-м классе уроки по математике проводятся также в игровой форме 4 раза в неделю. Согласно учебной программе дошкольного образования внимание педагогических работников нацелено на направление «Познавательное развитие», образовательную область «Элементарные математические представления». Данная область содержит следующее содержание: «Количество и счет», «Величина», «Геометрические фигуры и форма предметов», «Пространство», «Время».

Нами была организована и проведена беседа с воспитателями групп старшего дошкольного возраста по овладению содержанием воспитанниками образовательной области «Элементарные математические представления». Рассмотрим более подробно.

В течение учебного года на занятиях «элементарные математические представления» воспитатель организует работу с детьми в рабочих тетрадях, разработанные И.В. Житко (рекомендовано Министерством образования Республики Беларусь), в которых представлены игровые задания и упражнения по овладению воспитанниками содержанием раздела. Наблюдается постепенное усложнение заданий, а также, что очень важно, эти задания могут быть выполнены как в процессе специально организованной, так и в нерегламентированной деятельности. Кроме этого воспитанники закрепляют свои математические представления в различных настольно-печатных и словесных играх и др. видах деятельности. Однако, не смотря на это, у детей наблюдаются пробелы в представлениях, о чем свидетельствуют результаты беседы с учителями начальных классов.

Какие же проблемы испытывают будущие первоклассники в содержании по математике? Рассмотрим более подробно.

«Количество и счет»:

- у детей недостаточно представлений о способах образования числа (до 10);
- имеются пробелы в представлениях о связях и отношениях между смежными числами;
- имеются пробелы в представлениях о составе числа из двух меньших чисел (в пределах 10).

Учителя обращают внимание на то, что если будущий первоклассник не овладевает составом числа из двух меньших чисел (в пределах 10), то в последующем ему будет сложно решать примеры на сложение и вычитание.

«Величина»:

- недостаточно усвоено воспитанниками правила измерения условной меркой;
- воспитанники по-прежнему используют слова «большой-маленький» вместо «высокий-низкий».

«Пространство»:

- часто воспитанники путаются в ориентировании на листе бумаги;

«Время»:

— имеются пробелы в представлениях о днях недели и их последовательности, о месяцах года и их последовательности.

Так в чем же должна заключаться преемственность между этими звеньями? Какие могут быть намечены пути решения данной проблемы?

Преемственность с точки зрения дошкольного образовательного учреждения – это ориентация на требования школы, формирование тех представлений, умений и навыков, которые необходимы для дальнейшего обучения в школе. Воспитатели дошкольных учреждений должны быть знакомы с требованиями, предъявляемыми детям в первом классе, и в соответствии с ними должны готовить дошкольников к системному обучению в школе, тем самым формируя предпосылки учебной деятельности.

Преемственность с позиции школы – это опора на те представления, навыки и умения, которые уже имеются у ребенка, и пройденное осмысливается на более высоком уровне. Педагоги школ должны иметь представления о специфике обучения и воспитания детей в учреждении дошкольного образования [1].

Мы согласны с мнением В. А. Сухомлинского о том, что «...главная задача – это научить ребенка учиться...». Основной задачей дошкольного образования сегодня является – не просто вооружить будущего первоклассника фиксированным набором представлений, а сформировать у него умение анализировать и обобщать, делать простые умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи, развивать познавательный интерес, работать в команде и т.п. [3].

Закключение. Актуальность и своевременность решения проблемы преемственности дошкольного и начального образования ни у кого не вызывает сомнений. Преемственность между учреждением дошкольного образования и I ступенью общего среднего образования должна оставаться двусторонним процессом, при котором дошкольное образование сохранит свою самоценность как основу формирования интеллектуальных качеств ребенка, а школа сможет развить выявленный в учреждении дошкольного образования потенциал учащегося.

Особенностью работы по преемственности является обмен опытом педагогов, их взаимодействие и взаимосодействие, что позволит избежать трудностей у первоклассников.

Список литературы

1. Давидович, А.О преемственности дошкольного и общего среднего образования в современных условиях: организационный, содержательный и образовательно-технологический аспекты / А.О. Давидович // Пралеска. – 2014. – № 8. – С. 4–8.
2. Смолер, Е.И. Преемственность в организации образовательного процесса дошкольного и начального школьного образования / Е.И. Смолер // 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. – 428 с.
3. Якупова, Д.Е. Преемственность в образовании / Д.Е. Якупова // Педагогическое обозрение. – 2011. – № 9 (117). – С. 2–3.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СКАЗКА КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

К.С. Сёма

Мозырь, МГПУ имени И.П. Шамякина

На современном этапе развития межкультурных коммуникаций изучение английского языка в учреждениях общего среднего образования приобретает все большую значимость. Повышение требований к уровню овладения учениками языковыми и речевыми навыками и умениями, а также элементами иноязычной культуры ставит перед преподавателями необходимость поиска нестандартных средств обучения английскому языку. Одним из таких средств, позволяющих интенсифицировать и разнообразить процесс обучения, является дидактическая сказка.

Целью исследования является изучение особенностей использования дидактической сказки как средства обучения английскому языку в младших классах.

Материал и методы. Исследование проходило на базе среднего звена СШ № 15 г. Мозыря. Материальную базу исследования составляют источники из отечественной и зарубежной педагогической, научно-методической и психологической литературы, посвященной воздей-

ствию художественных и дидактических сказок на развитие и обучение школьников, а также комплекс из двадцати авторских дидактических сказок и упражнений к ним для обучения школьников лексике и грамматике английского языка. В ходе исследования были использованы следующие методы: педагогический эксперимент, диагностическое и контрольное тестирование, анкетирование, статистический метод обработки результатов эксперимента.

Результаты и их обсуждение. В ходе исследования было выявлено, что использование дидактических сказок на уроках английского языка положительно влияет на мотивацию учащихся и уровень их овладения изучаемым предметом. Согласно результатам диагностического и финального тестирований у 85% учащихся наблюдалась положительная динамика в овладении лексической и грамматической сторонами английского языка. Результаты анкетирования также выявили положительное отношение к дидактической сказке у 90% учащихся.

Проведенные диагностическое и заключительное тестирования также показывают, что дидактическая сказка обладает огромным потенциалом в качестве средства обучения английскому языку. Сказочные тексты могут быть использованы для обучения всем видам речевой деятельности (чтению, аудированию, говорению и письму) и развития лексических и грамматических навыков. Помимо этого использование сказок способно помочь учителю реализовать образовательный, воспитательный и развивающий потенциал уроков английского языка.

Заключение. Из результатов исследования можно сделать вывод, что грамотное составление и использование дидактической сказки в образовательном процессе может позволить учителю значительно повысить эффективность и продуктивность уроков английского языка в школе.

ИЗУЧЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ 4-х КЛАССОВ ШКОЛ г. ВИТЕБСКА

*И.В. Шаурко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Формирование интереса к учению – один из основных аспектов в повышении качества образования, так как именно интерес, выступая основной движущей силой педагогики, способствует умственному, нравственному и эмоциональному развитию ребенка. В начальной школе мотив познавательного интереса является главным по отношению к другим мотивам.

Под познавательным интересом понимают устойчивое, избирательное отношение личности к познавательной деятельности, к её процессу, способам и результатам в силу его личной значимости и эмоциональной привлекательности (А.Г. Ковалев, Г.И. Щукина). Согласно исследованиям Е.А. Кувалдиной, одной из сущностных характеристик познавательного интереса выступает избирательное отношение, которое определяется через направленность интересов и познавательную мотивацию [1, 128].

Цель статьи – проанализировать познавательный интерес учащихся четвертых классов через диагностику направленности и мотивации.

Материал и методы. В исследовании приняли участие 218 учащихся четвертых классов шести ГУО г. Витебска. Материалом исследования послужили аналитические данные, полученные в результате комплексной диагностики, включающей в себя методики М.Р. Гинзбурга и Е.А. Кувалдиной. При проведении экспериментальной работы были использованы методы анкетирования, анализа, сравнения, обобщения.

Результаты и их обсуждение. Выявление направленности интересов учащихся 4-ых классов мы начали с анализа приоритетов в изучении отдельных школьных предметов. С этой целью детям предлагалось выбрать наиболее интересную, по их мнению, дисциплину из курса начальной школы. Мы не ограничивали испытуемых в выборе, это значит, что каждый ученик мог выбрать один или несколько предметов одновременно. Полученные данные представлены на рисунке 1.

Таким образом, в число наиболее «популярных» дисциплин попали следующие: физическая культура – 90,8% (198 чел.), изобразительное искусство – 88% (192 чел.) и трудовое обу-

чение – 80,7% (176 чел.). На наш взгляд, это обусловлено тем, что данные предметы требуют от ребёнка минимального количества предварительной подготовки и, согласно ранговой шкале трудности учебных предметов, меньше всего «утомляют».

Наименьший интерес у детей вызывают: белорусская литература – 15,1% (33 чел.), белорусский язык – 25,2% (55 чел.) и Мая Радзіма – Беларусь – 30,2% (66 чел.). Такие показатели, на наш взгляд, связаны с:

- трудностью восприятия белорусского языка учениками русскоязычной школы;
- не достаточно высоким уровнем владения белорусским языком учителей начальной школы.

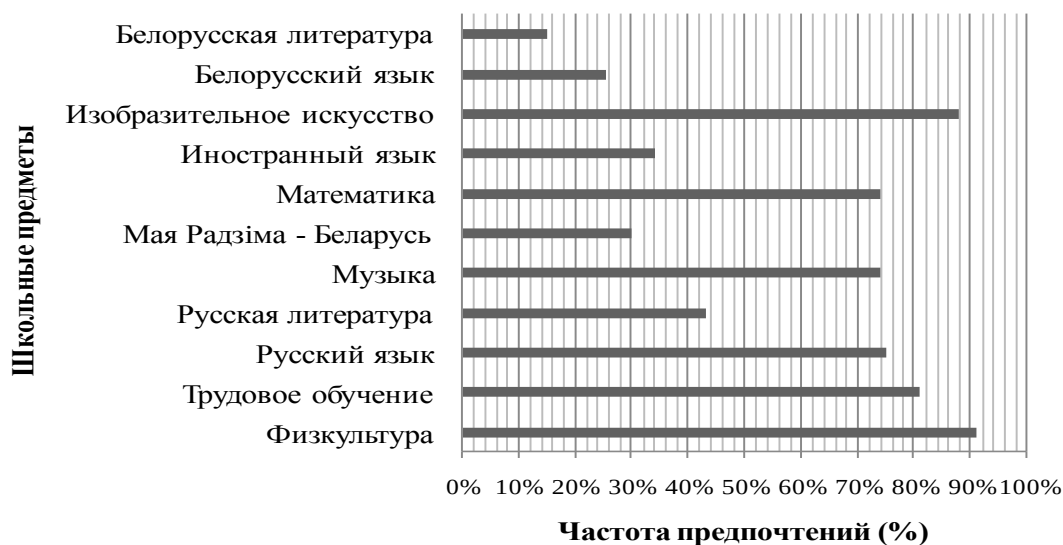


Рис. 1. Диаграмма частоты предпочтений самых интересных учебных предметов начальной школы

Ещё одним критерием избирательного отношения к познавательному интересу является *мотивация*. Для её выявления мы обратились к методике М.Р. Гинзбурга [2], разработанной непосредственно для диагностики детей младшего школьного возраста. Результаты исследования представлены в таблице.

Уровни развития мотивации школьников		Количество школьников	
		в абсолютных числах	в процентах
I	Очень высокий уровень мотивации учения	3	1,37%
II	Высокий уровень мотивации учения	44	20,18%
III	Нормальный (средний) уровень мотивации учения	152	69,72%
IV	Сниженный уровень мотивации учения	19	8,71%
V	Низкий уровень мотивации учения	0	0

Исходя из полученных данных, мы видим, что большая часть испытуемых обладает нормальным уровнем мотивации учения (69,72%), который проявляется в преобладании позиционных мотивов (стремлении самоутвердиться, желании занять место лидера, оказывать влияние на других учеников, доминировать в коллективе и т.д.). Второе место занимают учащиеся с высоким уровнем мотивации (20,18%), который проявляется в преобладании социальных мотивов (стремлении получать знания, чтобы быть полезным обществу, желании выполнить свой долг, понимании необходи-

мости учиться, чувстве ответственности). Третью позицию в исследовании занимают дети со сниженным уровнем мотивации (8,71%), что свидетельствует о преобладании оценочных мотивов в учении (т.е. стремлении получить высокую оценку и одобрение взрослого). Самую малую группу составляют дети, имеющие очень высокий уровень мотивации (1,37%).

Заключение. Таким образом, мы можем говорить, что в развитии познавательного интереса учащихся 4-х классов г. Витебска преобладают позиционные мотивы, т.е. дети в первую очередь стремятся самоутвердиться и занять лидирующую позицию в классе. Именно этим обуславливается направленность познавательного интереса, которая выражается в предпочтении учебных дисциплин, имеющих самый низкий балл трудности в ранговой шкале значимости учебных предметов.

Список литературы

1. Кувалдина, Е.А. Исследование познавательных интересов Кировских школьников / Е.А. Кувалдина // Вестник ВятГГУ. – 2007. – № 19. – С. 127–132.
2. Иванова, Е.М. Исследование учебной мотивации школьников по методике М.Р. Гинзбурга [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iemcko.ru/4332.html>. – Дата доступа: 02.10.2016.

СВОЕОБРАЗИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

*Е.В. Галдобенко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

На современном этапе в специальной психологии большинство исследований показывают, что нарушения эмоциональной сферы у детей с интеллектуальной недостаточностью затрудняют их социальную адаптацию. Проблемой изучения эмоциональной сферы детей с интеллектуальной недостаточностью занимались такие учёные: Л.С. Выготский, И.М. Головина, С.Д. Забрамная, Л.В. Занков, Ю.Н. Кислякова, К.С. Лебединская, Е.Л. Набойкина, Т.Г. Никуленко, В.Г. Петрова, И.М. Соловьёв, А.Т. Токомбаева, О.Е. Шаповалова, Н.В. Шкляр и др.

Эмоциональное развитие школьников с интеллектуальной недостаточностью рассматривается в числе актуальных проблем коррекционной педагогики и специальной психологии, что связано как с недостаточной разработанностью теоретических аспектов этой проблемы, так и потребностями коррекционно-педагогической практики. Знание педагогом особенностей эмоционального отношения учащегося к тем или иным сторонам окружающей действительности является важным условием эффективности коррекционного воздействия.

Эмоциональная сфера детей с интеллектуальной недостаточностью, особенно младшего школьного возраста, характеризуется незрелостью и существенным недоразвитием. Петрова В.Г. выявила, что в ряде случаев, возникающие у школьников с интеллектуальной недостаточностью эмоции маловыразительны, однообразны, недостаточно дифференцированы, неадекватны оказываемым на них внешним воздействиям [2, с. 139].

Т.Г. Никуленко указывала на то, что у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью отмечается задержка в проявлении дифференцированной эмоциональной реакции, неадекватная реакция на окружение. У учащихся данной категории ограничен диапазон переживаний. С этим связаны частые затруднения понимания мимики и жестов, выразительных движений людей, изображений эмоций на картинке [1, с. 237].

Цель исследования – изучение понимания младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью эмоциональных состояний человека.

Материал и методы. Экспериментальное исследование понимания эмоциональных состояний по мимике человека и в рамках определённой ситуации учащимися с интеллектуальной недостаточностью было проведено на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска». В качестве методик были использованы: методика С.Д. Забрамной, О.В. Боровик на выявление понимания эмоциональных состояний по мимике человека, методика Л.Б. Фесюковой на выявление понимания эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации.

Результаты и их обсуждение. Изучение понимания эмоциональных состояний по мимике человека младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью показало, что 58% учеников правильно определили и назвали эмоцию «радость», 75% – эмоцию «грусть», 33% – эмоцию «страх», 42% – эмоцию «гнев».

Изучение понимания эмоциональных состояний в рамках определённой ситуации младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью показало, что 75% учеников правильно определили и назвали эмоцию «радость», 83% – эмоцию «грусть», 67% – эмоцию «гнев», 17% – эмоцию «удивление», 42% – эмоцию «страх».

Как видно из полученных результатов, дети данной категории лучше определили эмоциональные состояния в рамках определённой ситуации, чем по мимике человека.

В рамках интерпретации полученных результатов нами было проанализировано умение младших школьников с интеллектуальной недостаточностью выявлять эмоциональные состояния по мимике человека и в рамках определённой ситуации. Дети данной категории в большинстве случаев правильно называли эмоции, но некоторые из учеников не понимали причину, вызвавшую данную эмоцию, не могли подробно объяснить свой ответ, а некоторым из них тре-

бывалась помощь экспериментатора. Ученики младших классов вспомогательной школы почти не выражали своего эмоционального отношения к той или иной ситуации, отвечали односложно, просто.

Своеобразие эмоциональной сферы младших школьниками с интеллектуальной недостаточностью проявляется в следующем:

1. Примитивность, недостаточная дифференцированность эмоций.
2. Незрелость, однообразность эмоций.
3. Живость эмоций наряду с их поверхностностью и непрочностью.
4. Ограниченность диапазона переживаний, затруднения понимания мимики, жестов, выразительных движений людей, изображений эмоций на картинках.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод о том, что младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью испытывают затруднения при определении эмоциональных состояний по мимике человека и в рамках определённой ситуации. В связи с выявленной спецификой понимания эмоциональных состояний данной категорией учащихся становится необходимым совершенствование системы эмоционального воспитания младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

В рамках продолжения данного научного исследования нами начата разработка психолого-педагогических рекомендаций, направленных на развитие эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Список литературы

1. Никуленко, Т.Г. Коррекционная педагогика: учеб. пособие / Т.Г. Никуленко. – Ростов н /Д.: Изд-во Феникс, 2006. – 381 с.
2. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Академия, 2004. – 160 с.

ТЕСТИРОВАНИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НА ЗАНЯТИЯХ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*В.Г. Калюжин, Т.Л. Поконова
Минск, БГУФК*

Обучение и воспитание детей с умственной отсталостью, в том числе и физическое, достаточно актуальная тема в практике теории и методики адаптивной физической культуры. Исследования выявили значительные нарушения моторики пальцев рук. Изучение кинестетического и динамического праксиса пальцев рук показало, что у всех учащихся отмечается снижение двигательной памяти, неуверенность и замедленный темп при переносе двигательных поз пальцев с одной руки на другую [2].

Одной из основных причин, затрудняющих формирование у детей с умственной отсталостью двигательных умений и навыков, являются нарушения моторики, которые в свою очередь отрицательно сказываются не только на физическом развитии, но и на социализации личности, развитии познавательной и трудовой деятельности, последующей трудовой адаптации [4].

Ученые, которые изучают деятельность детского мозга, психику детей, отмечают большое стимулирующее значение функций руки. Они установили, что уровень развития руки детей находится в прямой зависимости от степени форсированности тонких движений пальцев рук. Тренировка пальцев рук ускоряет процесс функционального созревания мозга, т.к. является мощным тонизирующим фактором для коры больших полушарий [1].

Все это обуславливает необходимость специальной целенаправленной работы по коррекции и развитию тонких координированных движений рук и ручной ловкости в целом у данной категории детей.

Основным средством адаптивной физической культуры являются физические упражнения, с помощью которых достигается направленное воздействие на занимающегося и решаются коррекционно-развивающие, компенсаторные, лечебные и профилактические, образовательные, оздоровительные, воспитательные задачи [3].

Цель – сравнить уровень развития мелкой моторики детей с умственной отсталостью и их здоровых сверстников.

Материал и методы. Материалом исследования послужили тесты для определения координационных способностей у детей с умственной отсталостью на занятиях адаптивной физической культуры. Был проведен педагогический эксперимент, в котором с помощью тестов мы сравнили уровень развития мелкой моторики у детей с умственной отсталостью и у здоровых детей того же возраста, но без данной патологии.

Результаты и их обсуждение. У детей с умственной отсталостью в большей степени страдает схватывающая способность кистей рук, точная дифференцировка движений пальцев рук и зрительно-моторная координация в системе «глаз-рука». Поэтому нами были придуманы тесты, которые смогли бы отразить уровень развития данных способностей кистей рук.

Тесты для определения уровня развития зрительно-моторной координации в системе «глаз-рука»:

Тест «Обведение по точкам». Оборудование: лист бумаги, на котором по точкам изображен медвежонок, ручка, секундомер. Методика: ребенку необходимо соединить все точки рисунка. Оценка теста: фиксируется время выполнения задания.

Тест «Рисование фигур». Оборудование: лист бумаги в клеточку, на котором изображено 6 фигур, ручка, секундомер. Методика: ребенку необходимо по образцу нарисовать рядом заданные фигуры. Оценка теста: фиксируется время выполнения задания.

Тест «Проход лабиринта». Оборудование: лист бумаги с лабиринтом, шашка, секундомер. Методика: ребенку необходимо от начальной зеленой стрелки продвигать шашку по лабиринту до финишной красной. Оценка теста: фиксируется время выполнения задания.

Тест «Раскраска колец». Оборудование: лист бумаги с лабиринтом, шашка, секундомер. Методика: ребенку необходимо от начальной зеленой стрелки продвигать шашку по лабиринту до финишной красной. Оценка теста: фиксируется время выполнения задания.

Тест «Обведение ладони». Оборудование: лист бумаги А4, ручка, секундомер. Методика: ребенку предлагается положить левую руку на лист бумаги (пальцы широко разведены) и обвести ее правой рукой с помощью ручки. Оценка теста: фиксируется время выполнения задания.

Тест «Собирание мозаики». Оборудование: 9 пазлов, секундомер. Методика: ребенку необходимо собрать пазлы, чтобы получилась картинка. Оценка теста: фиксируется время выполнения задания.

Тесты для определения уровня развития точной дифференцировки движений пальцев рук:

Тест «Выкладывание лучиков». Оборудование: лист А4 с нарисованным лучистым солнцем, фасоль, секундомер. Методика: ребенку необходимо выложить лучики солнца фасолью. Оценка теста: фиксируется время выполнения задания.

Тест «Колечко». Оборудование: секундомер. Методика: необходимо последовательно соединять в кольцо с большим пальцем: указательный, средний, безымянный, мизинец; а затем выполнить тоже самое в обратном направлении. Оценка теста: фиксируется время выполнения задания.

Тест «Нанизывание бусинок». Оборудование: леска, бусинки, секундомер. Методика: леску держат одной рукой, а второй поочередно нанизывают бусины. Оценка теста: фиксируется время выполнения задания.

Тест «Цепочка из скрепок». Оборудование: скрепки канцелярские 15 штук, секундомер. Методика: ребенку предлагается сделать цепочку, нанизывая скрепку на скрепку. Оценка теста: фиксируется время выполнения задания.

Тест «Шнурование кроссовки». Оборудование: кроссовка с 12 отверстиями, шнурок, секундомер. Методика: при помощи шнурка ребенок должен протянуть его в каждое отверстие и сделать шнуровку. Оценка теста: фиксируется время выполнения задания.

Тесты для определения уровня развития схватывающей способности кистей рук:

Тест «Крепление прищепки правой». Оборудование: 20 прищепок, картонный трафарет в виде «ежика», секундомер. Методика: ребенку необходимо правой рукой прикрепить 20 прищепок к трафарету. Оценка теста: фиксируется время выполнения задания.

Тест «Крепление прищепки левой». Оборудование: 20 прищепок, картонный трафарет в виде «ежика», секундомер. Методика: ребенку необходимо левой рукой прикрепить 20 прищепок к трафарету. Оценка теста: фиксируется время выполнения задания.

Тест «Сминание листа». Оборудование: 20 листов бумаги А4, секундомер. Методика: ребенку необходимо двумя руками смять максимальное количество листов бумаги за 30 с. Оценка теста: учитывается количество смятых листков за 30 с.

Тест «Листание страниц левой». Оборудование: книга, секундомер. Методика: ребенку необходимо левой рукой перелистывать страницы в течение 30с. Оценка теста: учитывается количество перелистанных страниц за 30 с.

Тест «Листание страниц правой». Оборудование: книга, секундомер. Методика: ребенку необходимо правой рукой перелистывать страницы в течение 30 с. Оценка теста: учитывается количество перелистанных страниц за 30 с.

Тест «Вырезание буквы». Оборудование: лист бумаги А4 с напечатанной буквой «С», ножницы, секундомер. Методика: ребенку необходимо вырезать букву по контуру, работа ведется ведущей рукой. Оценка теста: фиксируется время выполнения задания.

После проведения исследования было выявлено, что у школьников с умственной отсталостью наблюдаются значительные нарушения в развитии мелкой моторики рук.

Заключение. Анализ литературных источников показал, что вопрос развития мелкой моторики детей в настоящее время очень актуален. Физическое воспитание детей с нарушениями интеллекта рассматривается как комплексная система воздействия на личностные проявления школьника, в результате которой определяется двигательный потенциал каждого ученика, тяжесть и характер нарушения физического развития и моторики.

Список литературы

1. Афонькин, С.Ю. Страна пальчиковых игр. Развивающие игры и оригами для детей и взрослых / С.Ю. Афонькин, М.С. Рудина – СПб.: Кристалл, 1997. – 209 с.
2. Волоскова, Н. Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов / Н.Н.Волоскова. – М.: Московский психолого-социальный инст., 2012 – 186 с.
3. Евсеев, С.П. Адаптивная физическая культура: учебное пособие / П.С. Евсеев, Л.В. Шапкова. – М.: Советский спорт, 2000. – 240 с.
4. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить / М.М. Кольцова. – М.: У-Фактория, 2006. – 140 с.

ПРОГРАММА ВОСПИТАНИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ДЕПРИВАЦИЕЙ ЗРЕНИЯ

*В.Г. Калюжин, И.С. Сапранович
Минск, БГУФК*

Патология зрения обуславливает отставание в уровне развития не только мелкой моторики, но и в целом координационных способностей у ребенка [1]. Патология зрения вызывает замкнутость ребенка, ограниченного в общении со здоровыми детьми [3]. При полной потере зрения дети познают мир через слух и осязание, так как это средства замещения информации получаемой от зрительных анализаторов. При частичной потере зрения дети часто полностью полагаются на визуальную ориентировку и не осознают роль осязания [2].

Игра является для ребенка одним из важных условий воображаемой ситуации, при которой происходит преобразование образов, накопленных в представлениях в действия. Играя дети совершенствуют умение управлять своими движениями, концентрировать внимание на одном виде деятельности, что в дальнейшем поможет им в освоении некоторых навыков самообслуживания [4].

Цель исследования – оценить уровень развития мелкой моторики у детей возраста 5–6 лет с патологией зрения.

Материал и методы. Материалом исследования послужили тесты с помощью которых было установлено отставание в физическом развитии и физической подготовленности. Применение тестов организованное в игровой форме позволило оценить фактический уровень развития мелкой моторики у детей.

Результаты и их обсуждение. Для оценки показателей уровня развития мелкой моторики были использованы 3 группы тестов:

Тесты для определения СХВАТЫВАЮЩЕЙ СПОСОБНОСТИ КИСТЕЙ РУК:

Тест «Застегивание пуговиц обеими руками»

На столе перед ребенком лежат два куска картона – один с пуговицами, а второй с петельками. По команде ребенок начинает застегивать пуговицы в петельки соответствующего размера. Окончанием теста считается момент, когда ребенок застегнул все пуговицы.

Тест «Закручивание крышек правой (левой) рукой»

Перед ребенком, на столе расположен зеленый прямоугольник с пластиковыми горлышками, блюдце, в котором находятся десять пластиковых крышек. По команде ребенок начинает закручивать крышки на горлышки. Окончанием теста считается когда ребенок закрутил десятую крышку.

Тесты для определения

ТОЧНОЙ ДИФФЕРЕНЦИРОВКИ ДВИЖЕНИЙ ПАЛЬЦЕВ РУК:

Тест «Закрепление прищепок правой (левой) рукой»

Перед ребенком на столе расположены трафарет из плотного желтого картона в виде «солнышка» диаметром 150 мм (на трафарете стрелками отмечены места для закрепления прищепок) и блюдце с десятью прищепками. По команде ребенок начинает правой рукой закреплять прищепки на отмеченные стрелками места по периметру трафарета.

Тест «Выкладывание палочек правой (левой) рукой»

На столе перед ребенком расположен лист бумаги с нанесенными заранее контурами треугольника и квадрата, а так же блюдце со счетными палочками. По команде ребенок начинает выкладывать из счетных палочек контур поверх нарисованного на бумаге квадрата, затем контур треугольника. Окончанием теста считается момент, когда оба контура выложены счетными палочками.

Тест «Ощупывание предметов правой (левой) рукой»

На столе перед ребенком расположен мешок с девятью кубиками от конструктора по типу «LEGO®». Ребенок ощупывает предмет, находящийся в мешке и называет количество коннекторов. После того как ребенок указал количество коннекторов на кубике, он его извлекает и показывает инструктору. Так повторяется до того момента, пока не закончатся все предметы в мешке.

Тесты для определения

КООРДИНАЦИИ В СИСТЕМЕ «ГЛАЗ–РУКА»:

Тест «Шнуровка»

Ребенку требуется пропустить шнурок через все отверстия в диске предназначенные для шнуровки, выполняя шнуровку диска по типу «крест–накрест». Окончанием считается момент времени, когда шнурок вытянут из последнего отверстия в диске.

Тест «Рисование по контуру»

Перед ребенком на столе укладывается лист из плотной бумаги формата А3, перманентный маркер, два трафарета (яблоко и груша). По команде ребенок накладывает трафарет на лист бумаги и обводит маркером до получения четкого контура. Далее ребенок накладывает и обводит второй трафарет. Окончанием теста считается момент времени, когда ребенок завершил обводку второго трафарета.

Тест «Заполнение фишками правой (левой) рукой»

Перед ребенком на столе расположены красные фишки, а так же обойма для размещения в ней фишек. По команде ребенок берет фишки и заполняет нижние два горизонтальных ряда в обойме, стараясь не допускать возникновения трех и более элементов в вертикальных рядах. Окончанием теста считается момент времени когда полностью заполнен второй ряд.

Анализом тестов установлено отставание в физическом развитии и физической подготовленности обусловленные основным дефектом и сопутствующими заболеваниями, вторичными отклонениями. Применение данных тестов организованное в игровой форме позволило оценить фактический уровень развития мелкой моторики у детей, а именно развития схватывающей способности кисти, зрительно-моторной координации в системе глаз-рука и точности дифференцировки движений пальцев рук.

Заключение. Овладение приемами и способами осознательного восприятия объектов, умение выполнять практические действия при участии тактильно-двигательного анализатора дают детям с нарушением зрения возможность наиболее точно представлять предметы и пространство, что позволяет им быть более активными, любознательными в процессе игры и обучения.

Список литературы

1. Малаев, Д.М. Психология и педагогика игры слепого и слабовидящего ребенка / Д.М. Малаев. – М.: «AcademaМахачкала», 2008. – 327 с.
2. Мишин, М.А. Занятия по мелкой моторике и зрительной гимнастике в дошкольном учреждении для детей с косоглазием и амблиопией / М.А. Мишин // Физич. воспитание детей с наруш. зрения в детском саду и начальной школе. – 2003. – № 4. – С. 24–27.
3. Ростомашвили, Л.Н. Коррекция двигательных нарушений детей с депривацией зрения средствами адаптивного физического воспитания. – СПб.: С.-Петерб. гос. акад. физ. культуры им. Лесгафта, 1999. – 24 с.
4. Сапранович, И.С. Проблемы адаптивной физической культуры при развитии мелкой моторики у слабовидящих детей / И.С. Сапранович, В.Г. Калужин // Особенности формирования здорового образа жизни: факторы и условия: материалы III Междунар. научно-практ. конф. Улан-Удэ, май 2015 г. / Вост.-Сиб. гос. ун-т технол. и управ.; редкол.: Ю.Ю. Шурыгина (отв. ред.) [и др.]. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГУТУ, 2015. – С. 269–271.

КОРРЕКЦИОННО НАПРАВЛЕННОЕ РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

*В.Г. Калюжин, А.Л. Степанова
Минск, БГУФК*

Тонкая моторика развивается у ребенка постоянно, начиная с самого раннего возраста [3]. Уровень развития ручной моторики является важным показателем физического и нервно-психического развития ребенка. Мелкая моторика рук находится в тесной взаимосвязи со степенью созревания центральной нервной системы (ЦНС), развития умственных способностей, речи, письма [4].

У детей с умственной отсталостью, недоразвита моторика в целом. Движения их плохо координированы, замедленны, неловки, у них обнаруживается явно выраженное недоразвитие сложных форм движения, отмечается плохая переключаемость с одного движения на другое, неумение выполнить движение по словесной инструкции [1].

В настоящее время не существует «лекарства» для излечения умственной отсталости, хотя при соответствующей поддержке и обучении, большинство людей могут научиться делать многие вещи. Для данной категории людей при обучении понадобится гораздо больше времени, больше повторений, и навыки, возможно, должны быть адаптированы для их уровня обучения. Тем не менее, практически каждый ребенок способен учиться, развиваться и стать полноценным членом общества [2].

Специфические особенности развития мелкой моторики у детей с умственной отсталостью требуют разработки особых методов и приемов их физического воспитания, использования средств адаптивной физической культуры [5].

Цель работы – оценка мелкой моторики у детей с легкой степенью умственной отсталости.

Материал и методы. Всего в исследовании приняло участие 16 детей 12–14 лет с диагнозом «умственная отсталость» легкой степени. Для сравнения нами были обследовано 16 здоровых детей того же возраста. Группы приблизительно равны по возрасту, уровню физического развития.

Для оценки уровня развития мелкой моторики нами были использованы следующие группы тестов:

– для оценки схватывающей способности пальцев рук: «Закрути-открути гайку», «Закрути-открути крышку», «Забор правой рукой», «Забор левой рукой», «Выбор правой рукой», «Выбор левой рукой»;

– для оценки точности дифференцировки движений пальцев рук: «Цепочка», «Домик», «Елка», «Бусы», «Загибаем пальчики»;

– для оценки зрительно-моторной координации в системе глаз-рука: «Соедини точки», «Изображения», «Пазл», «Радуга», «Треугольник».

Результаты и их обсуждение. Мы провели сравнительную характеристику уровня развития мелкой моторики у 16 здоровых детей 12–14 лет и детей с УО, взятых под наблюдение того же возраста (КГ и ЭГ).

В таблицах 1–3 приведены полученные данные уровня развития мелкой моторики у здоровых детей 12–14 лет и детей контрольной и экспериментальной групп.

Таблица – Сравнение параметров развития зрительной координации движения рук в системе «глаз–рука» у здоровых и у детей с УО

ТЕСТЫ	Здоровые	Дети с УО	t _{факт.}	t _{крит.}	P
«Соедини точки», с	38,6±1,07	50,4±2,87	3,86	3,82	<0,001
«Изображения», с	97,0±5,03	127,1±12,78	2,19	2,08	<0,05
«Пазл», с	208,1±7,19	276,0±30,81	2,15	2,08	<0,05
«Радуга», с	74,6±2,51	153,6±30,86	2,55	2,08	<0,05
«Треугольник», с	24,6±1,07	34,4±3,02	3,05	2,83	<0,01

Таблица 2 – Сравнение показателей схватывающей способности кистей рук у здоровых детей и детей с УО до начала исследований

ТЕСТЫ	Здоровые	Дети с УО	t _{факт.}	t _{крит.}	P
«Закрути-открути гайку», с.	12,1±0,34	14,6±0,77	2,96	2,83	<0,01
«Закрути-открути крышку», с.	3,3±0,12	5,0±0,47	3,61	2,83	<0,01
«Забор ведущей рукой», с.	54,8±0,99	72,0±5,93	2,86	2,83	<0,01
«Забор не ведущей рукой», с.	60,2±1,46	78,9±6,01	3,02	2,83	<0,01
«Выбор ведущей рукой», с.	62,4±0,77	72,0±2,85	3,24	2,83	<0,01
«Выбор не ведущей рукой», с.	64,8±0,96	75,6±3,50	2,99	2,83	<0,01

Таблица 3 – Сравнение параметров развития точной дифференцировки движений пальцев рук у здоровых и у детей с УО до начала исследований

ТЕСТЫ	Здоровые	Дети с УО	t _{факт.}	t _{крит.}	P
«Загибаем пальчики», с	7,5±0,13	8,9±0,60	2,23	2,08	<0,05
«Елка», с	84,3±1,65	171,7±14,26	6,09	3,82	<0,001
«Домик», с	103,3±2,25	172,5±32,23	2,14	2,08	<0,05
«Бусы», с	40,3±0,35	57,4±8,02	2,14	2,08	<0,05
«Цепочка», с	65,6±1,70	87,2±2,64	6,89	3,82	<0,001

По данным, представленным в таблицах видно, что показатели развития зрительно-моторной координации движения рук в системе «глаз–рука», схватывающей способности кистей рук, точной дифференцировки движений пальцев рук здоровых детей превосходят показатели детей с УО. Все тесты здоровые дети выполняли статистически достоверно быстрее.

Закключение. В ходе работы мы определили уровень развития мелкой моторики детей 12–14 с умственной отсталостью легкой степени – у них он был статистически достоверно ниже уровня здоровых детей того же возраста, поэтому существует необходимость в проведении с ними дополнительных занятий по адаптивной физической культуре.

Список литературы

1. Догадова, М.Ф. Физическая реабилитация детей 6–8 лет с умственной отсталостью / М.Ф. Догадова, В.Г. Калужин // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: материалы III Междунар. науч.-практич. конф., Улан-Удэ, 9-10 дек. 2014 г. / Вост.-Сиб. гос. ун-т технол. и управ.; редкол.: Ю.Ю. Шурыгина (отв. ред.) [и др.]. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГУТУ, 2014. – С. 80–81.
2. Литош Н.Л. Адаптивная физическая культура. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии / Н.Л. Литош. – М.: Советский спорт, 2002. – 140 с.
3. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – 2-е изд. – М.: АCADEMA, 2003. – 472 с.
4. Частные методики адаптивной физической культуры: учебник / под общ. ред. проф. Л.В. Шапковой. – М.: Советский спорт, 2007. – 608 с.
5. Теория и организация адаптивной физической культуры: учеб. пособие. В 2т. Т.1. / Под ред. С. П. Евсеев. – М.: Советский спорт, 2002. – 296 с.

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

*О.В. Корнилова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Существуют исследования психических особенностей разных категорий детей с интеллектуальной недостаточностью, различные подходы к оказанию психологической помощи самим детям, хотя родители нуждаются в не менее пристальном внимании со стороны психологов и других специалистов [3, с. 311]. Однако в последнее время всё большую значимость приобретает проблема социальной адаптации не только детей с интеллектуальной недостаточностью, страдающих той или иной тяжёлой патологией, но и семьи, в которой они воспитываются [2, с. 197].

Цель исследования – научно обосновать и апробировать содержание программы по коррекции детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребёнка с интеллектуальной недостаточностью.

Материал и методы. Данное исследование проходило на базе УО «Витебская государственная вспомогательная школа № 26». В исследовании принимали участие 16 родителей, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью различных диагнозов.

В качестве методик экспериментального изучения детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребёнка с интеллектуальной недостаточностью нами были использованы следующие психодиагностические методики:

- Методика-опросник «Анализ семейного воспитания» (АСВ), разработанная Э. Г. Эйдемиллером и В. Юстицкисом.

- Методика «Рисунок семьи».

- Опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столина.

- Анкета «Ответственность» - (автор В.П. Прядин), направленная на выявление уровня развития ответственности.

- Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (автор И.М. Марковская). Результаты подверглись качественному и количественному анализу с помощью методов математико-статистической обработки [5, с. 94].

Результаты и их обсуждение. Полученные данные на основании проведённой методики свидетельствуют о том, что патологизирующие роли у членов семей, в частности у родителей, возникают под влиянием внутри- и межличностных конфликтных отношений, прослеживаемых в нескольких поколениях в дисфункциональных семьях [1, р. 92]. Эти конфликты, не будучи конструктивно разрешены, трансформируются в личностные установки, которые искажают процесс семейного воспитания, делая его патологизирующим.

Среди нарушений механизмов интеграции семьи выделяются отношения симпатии между её членами. Эти отношения играют огромную роль в воспитательном процессе. Воспитание – нелёгкий труд, который в значительной мере обусловлен родительской любовью, тем, что благо ребёнка для родителей нередко более важно, чем своё собственное. Нарушение отношений симпатии (любви, привязанности) у родителей влечёт за собой значительные неблагоприятные последствия.

По поводу нарушения системы взаимного влияния членов семьи следует сказать о том, что формирование семейных взаимоотношений происходит успешно, если каждый член семьи способен повлиять на других, на их поведение, на их мнение по самым различным вопросам.

Таким образом, результаты исследования показали, что к психологическим особенностям детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью можно отнести:

- высокий эмоциональный и вербальный контакт;
- стремление показать и высказать свою заботу о ребенке, высокая заинтересованность в обеспечении благополучия своего ребенка;

- стремление к равенству отношений между родителями и детьми, уважение чувств и переживаний ребенка;

- наличие глубоких внутренних переживаний связи с рождением ребенка с интеллектуальной недостаточностью, акцентированность на личном горе, чувствах, связанных с ребенком;

- повышенная личностная тревожность;

- недостаточный уровень интегрированности семьи;

- конфликтность, перенос семейных конфликтов в другие сферы жизни [4, с. 5].

Заключение. Результаты нашего исследования свидетельствуют о необходимости проведения специальной работы с семьями, воспитывающими детей с особенностями психофизического развития по гармонизации детско-родительских отношений между родителями и детьми. Данная деятельность должна осуществляться при тесном взаимодействии педагогов школы и особенно психолога, социального педагога и учителя-дефектолога. Психолого-педагогическое сопровождение семьи является весьма значимым звеном в медико-психолого-педагогической помощи детям в целях профилактики первичных нарушений, в коррекции вторичных отклонений в развитии. Оно требует широкого использования на практике комплекса интегративных междисциплинарных средств взаимодействия всех взрослых, являющихся заинтересованными участниками образовательного и воспитательного процессов.

Список литературы

1. Краузе, М.П. Дети с нарушениями развития: психологическая помощь родителям : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М.П.Краузе; предисл. Й. Фенглера; пер. с нем. К.А. Назаретян; науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 208 с.
2. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.
3. Мاستюкова, Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина; под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
4. Особенности родительско - детских отношений в семьях, воспитывающих детей с проблемами в развитии / И.А.Иванова // Коррекционная педагогика. – 2007. - № 3 (21). – 67-70 с.
5. Ткачева, В.В. О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева // Дефектология. – 1998. – № 4. – 3-9 с.

ОСОБЕННОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ ЗАДАНИЙ ПО ПОДРАЖАНИЮ, ОБРАЗЦУ И РЕЧЕВОЙ ИНСТРУКЦИИ УЧАЩИМИСЯ ВТОРОГО ОТДЕЛЕНИЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Т.С. Кухаренко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Формирование способов усвоения социального опыта выделено в олигофренопедагогике как самостоятельное направление коррекционно-развивающей работы при легкой интеллектуальной недостаточности в дошкольном возрасте, но особенности психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) затрудняют процесс овладения ими подражанием действиям взрослого, действиями по образцу и речевой инструкции, что существенно осложняет процесс обучения. В работе с учащимися с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью действия по подражанию, образцу и речевой инструкции необходимы на каждом уроке, на это указывает и содержание учебных программ и учебных пособий для второго отделения вспомогательной школы. Однако, как показывают исследования А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой эти действия детьми не освоены [1].

Цель нашего исследования – определить особенности выполнения заданий по подражанию действиям взрослого, образцу и речевой инструкции учащимися I, V классов второго отделения вспомогательной школы.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска», ГУО «Вспомогательная школа-интернат № 10 г. Минска», ГУО «Вспомогательная школа-интернат № 11 г. Минска», ГУО «Ясли-сад № 89 г. Витебска» и ГУО «Ясли-сад № 17 им. К.Н. Самойловой г. Витебска». При проведении исследования использовались следующие методы: констатирующий эксперимент, качественный и количественный анализ полученных данных. Для достижения цели исследования констатирующий эксперимент был проведен как сравнительный – его задания выполнялись детьми разных категорий. Статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась с применением программы Microsoft Office Excel 2003, Statistica 6.0.

Результаты и их обсуждение. В исследовании приняли участие 21 учащихся I классов и 12 учащихся V классов второго отделения вспомогательной школы (учащиеся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью), 27 учащихся I классов первого отделения вспомогательной школы (учащиеся с легкой интеллектуальной недостаточностью) и 40 детей старшего дошкольного возраста, не относящиеся к категории детей с особенностями психофизического развития. Исследование проводилось в сентябре-октябре 2016 г. Каждый ребенок индивидуально выполнял 4 серии заданий.

Критериями оценки действий учащихся во всех сериях эксперимента выступали их самостоятельность и правильность выполнения заданий. Условно были выделены 3 уровня успешности выполнения заданий: низкий – менее 50% выполнения заданий, средний – от 50 до 75% и высокий – выполнение свыше 75% заданий.

Перейдём к анализу полученных данных. Учащиеся I класса второго отделения вспомогательной школы преимущественно имеют низкий уровень успешности выполнения заданий первой серии. Задания **первой серии** позволяли выявить состояние пассивного словарного запаса, понимание слов, обозначающих предметы и их признаки, которые постоянно используются на занятиях. Ни один из учащихся не сумел правильно показать все предметы из заданий

первой группы. Менее половины предметов показали 18 учащихся (85,7%). 2 ребёнка (9,5%) отказались от выполнения задания. Лишь 1 учащийся (4,7%) показал от 50 до 75% названных нами предметов. Показ предметов определенной формы оказался для них не менее сложной задачей. 3–5 предметов не было показано ни в одном случае. Отказались от выполнения или не выполнили ни одного задания данной группы 10 учащихся (47,6%). У некоторых из них наблюдались нецеленаправленные действия – дети брали любой из находящихся перед ними предмет, не ориентируясь на его форму. По 1–2 предмета, то есть менее половины предметов, показали 11 учащихся (52,3%). Сходными оказались и результаты выполнения учащимися I класса второго отделения вспомогательной школы заданий, по показу предметов определенного цвета или размера.

Несколько более успешно выполнялись задания первой серии учащимися V класса второго отделения вспомогательной школы. Хотя все предметы показать не удалось ни одному учащемуся, от 50 до 75% правильно показали названных нами предметов 8 из них (66,6%). Отказов от выполнения заданий данной группы не было. Выполнение 50–75% заданий второй, третьей и четвертой групп первой серии было зафиксировано у 5 (41,6%), 6 (50%) и 8 (66,6%). Однако все задания этих групп ни один из учащихся также не выполнил.

Принципиально иными были результаты действий учащихся I класса первого отделения вспомогательной школы и нормально развивающихся детей старшего дошкольного возраста. Они выполнили абсолютно все задания первой серии. Лишь 2 (7,4%) учащихся первого класса не справились с показом всех предметов называемого нами цвета.

Учащиеся V класса выполнили максимум по 5 из 12 заданий по подражанию действиям взрослого 5 учащихся (41,7%). Это были скатывание из пластилина шара по подражанию отдельным действиям и раскатывание из пластилина шара по подражанию «цепочке» действий. Другие задания выполнялись ими еще менее успешно.

Анализ выполнения заданий по образцу показывает, что учащиеся второго отделения вспомогательной школы даже в V классе, в подавляющем большинстве с ними не справлялись, выполнили менее 25% заданий. Основную причину этого мы видим в том, что в процессе обучения Типичным для учащихся как I класса, так и V класса было то, что они выполняли задание, не ориентируясь на образец.

На результатах выполнения учащимися второго отделения вспомогательной школы заданий по речевой инструкции прямо сказались недостаточность пассивного словарного запаса и выраженное нарушение регулирующей функции речи. Из 12 заданий первой группы, требовавших выполнения одного действия с конкретным предметом, большинство – 5 (23,8%) учащихся I класса самостоятельно выполнили от 2 до 4 заданий. Учащиеся V класса – 7 учащихся (58,3 %) самостоятельно справились с 6–9 заданиями этой группы.

Заключение. Таким образом, действия по подражанию, образцу и речевой инструкции учащихся второго отделения вспомогательной школы оказались недостаточно сформированными при сравнении таковых с учащимися первого отделения вспомогательной школы и нормально развивающимися детьми старшего дошкольного возраста. Для учащихся I класса второго отделения вспомогательной школы, оказался характерным низкий уровень успешности выполнения всех серий заданий. У учащихся 5 класса второго отделения вспомогательной школы низкий уровень успешности остается характерным при выполнении заданий по подражанию и по образцу; а при выполнении заданий по речевой инструкции у них чаще достигается средний уровень. Действия учащихся I класса первого отделения вспомогательной школы и нормально развивающихся дошкольников в сравнении с учащимися второго отделения вспомогательной школы характеризовались высоким уровнем успешности. Процесс овладения учащимися второго отделения вспомогательной школы выполнением заданий по подражанию действиям взрослого, образцу и речевой инструкцией характеризуется не только значительным отставанием от возрастной нормы, но и качественным своеобразием, определяемым особенностями психического развития этих детей. Является целесообразной разработка специальной методики формирования этих умений у учащихся данной категории.

Список литературы

1. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: учеб. для педагогических вузов / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 208 с.

МЕТОДИКА КОРРЕКЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА ДЕТЕЙ С ГЕМИПЛЕГИЧЕСКОЙ ФОРМОЙ ДЕТСКОГО ЦЕРЕБРАЛЬНОГО ПАРАЛИЧА

*М.Д. Панкова, А.Н. Бабуль
Минск, БГУФК*

Детский церебральный паралич (ДЦП) – неврологическое заболевание, возникающее в результате нарушений функций головного мозга по причине внутренней патологии развития плода или повреждений его структур при рождении, вследствие чего проявляются нарушения в опорно-двигательной системе, тонусе мышц, иногда в психоэмоциональном состоянии и интеллектуальном развитии. Такие нарушения впервые могут появиться до рождения ребенка или на протяжении первого года его жизни. Примерно у 75 процентов больных с церебральными параличами обнаруживается спастическое состояние мышц в качестве основного неврологического симптома. Частота и распространенность форм детского церебрального паралича различна: спастическая тетраплегия диагностируется у 2% больных, спастическая диплегия – 40%, гемиплегическая форма – 32%, дискинетическая форма – 10%, атаксическая форма – 15% [1]. Гемиплегическая форма детского церебрального паралича характеризуется вовлечением в процесс мышц конечностей только с одной стороны – правой или левой. Ребенок с гемиплегической формой ДЦП имеет характерную походку, внешне сходную с позой Вернике–Манна. Пораженная нога выпрямлена в тазобедренном и коленном суставах, согнута в области стопы, ребенок идет на носочках, перенося вперед абсолютно прямую ногу. Рука на пораженной стороне имеет характерную позу просящего человека. Помимо двигательных нарушений, при гемиплегической форме ДЦП наблюдается задержка умственного развития и психической сферы ребенка, а также речи. Довольно часто ДЦП сочетается с эпилептическими приступами [1, 2].

Реабилитация пациентов с гемиплегической формой ДЦП включает множество разнообразных средств, которые способствуют нормализации мышечной системы, улучшению нервно-психического статуса пациента, коррекции либо формированию двигательных навыков, в том числе и бытовых [1]. Проблема заболеваемости гемиплегической формой ДЦП распространена, а методы реабилитации не совершенны, что и определило цель данной работы.

Цель исследования – теоретическое и практическое обоснование методики коррекции функционального состояния опорно-двигательного аппарата детей в поздней резидуальной стадии гемиплегической формы детского церебрального паралича. К задачам позднего резидуального периода относятся: укрепление мышц обеих нижних конечностей, освоение спуска и подъема по лестнице, восстановление правильного стереотипа ходьбы.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе УЗ «Минский городской центр медицинской реабилитации детей с психоневрологическими заболеваниями». В исследовании принимало участие 40 пациентов, по 20 в экспериментальной и контрольной группе. Возраст пациентов в экспериментальной группе составил $10,25 \pm 1,94$ лет, а в контрольной группе – $10,70 \pm 1,79$ лет. ЭГ занималась по разработанной нами методике реабилитации, включающей в себя пять процедур массажа в неделю по 30 минут, гидрокинезотерапию с элементами проприоцептивной тренировки по 30 минут пять раз в неделю, иглорефлексотерапию 5 раз в неделю и роботизированную локомоторную тренировку 5 раз в неделю по 60 минут. При этом иглорефлексотерапия сочеталась с процедурами массажа и проводилась в начале курса физической реабилитации, а роботизированная локомоторная тренировка сочеталась с гидрокинезотерапевтическим комплексом физических упражнений проприоцептивной направленности и проводилась в конце курса реабилитации. КГ работала по программе лечебного учреждения. Первой отличительной особенностью нашей методики коррекции функционального состояния опорно-двигательного аппарата было применение гидрокинезотерапии с элементами проприоцептивной тренировки в комплексном воздействии с роботизированной локомоторной тренировкой, а второй – применение гидрокинезотерапевтического комплекса физических упражнений проприоцептивной направленности вместо стандартного комплекса лечебной гимнастики.

Для оценки эффективности разработанной методики был использован ряд методов исследования. Метод функционального мышечного тестирования подразумевает определение

функциональной силы различных мышц и мышечных групп по шестибальной шкале оценки. Определялось соотношение силы пораженной и здоровой конечностей. Под функциональной силой понимается способность мышцы в полном объеме выполнять присущие ей функции; она зависит от абсолютной силы мышц и силы мышц-антагонистов. Показателем эффективности реабилитационных мероприятий также служит оценка ежедневной активности пациента, т.е. способность выполнять элементарные локомоции. Для определения качества этих локомоций используется тест оценки двигательной активности. Для оценки качества передвижения использовался тест с помощью системы роботизированной локомоторной тренировки в виде ходьбы в течение 40 минут (оценивается пройденное расстояние). Полученные результаты обрабатывались с методом математической статистики. Статистическая обработка данных проводилась на персональном компьютере с помощью операционной системы Windows 97, Excel.

Результаты и их обсуждение. Оценка функционального состояния опорно-двигательного аппарата пациентов обеих групп проводилась до и в конце курса физической реабилитации. Анализ полученных результатов позволяет судить о низком исходном уровне исследуемых показателей лиц обеих групп (таблица), таким образом, группы сопоставимы как по возрасту, так и по функциональному состоянию, что позволяет нам в дальнейшем их сопоставлять. Это объясняется предшествующими длительными проявлениями основного заболевания. Анализ показателей, полученных в конце курса реабилитации, позволяет судить о значительном улучшении результатов пациентов ЭГ и КГ, что свидетельствует об эффективности как альтернативной методики и, так и методики, используемой в лечебном учреждении (таблица).

Таблица – Динамика результатов тестирования лиц обеих в процессе курса реабилитации ($X \pm G$)

Тесты	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Достоверность между группами
Метод функционального мышечного тестирования, балл	2,50±0,50 4,15±0,35 $p \leq 0,05$	2,50±0,50 3,60±0,48 $p \leq 0,05$	$p \geq 0,05$ $p \geq 0,05$
Оценка степени нарушения двигательной активности, балл	27,55±3,44 36,05±1,35 $p \leq 0,05$	27,50±3,47 33,95±0,80 $p \leq 0,05$	$p \geq 0,05$ $p \geq 0,05$
Ходьба, м	362,50±65,56 1342,0±110,7 $p \leq 0,05$	360,50±69,74 1135,0±78,96 $p \leq 0,05$	$p \geq 0,05$ $p \geq 0,05$

Примечание: в числителе исходные показатели; в знаменателе – в конце курса реабилитации.

Следует особо отметить более высокий прирост у пациентов экспериментальной группы, что связано с качественным отличием экспериментальной методики коррекции функционального состояния опорно-двигательного аппарата от общепринятой методики учреждения.

Заключение. Внедрение в общий курс реабилитации проприоцептивной тренировки в гидрокинезотерапии, а так же комплексности воздействия определённого сочетания процедур позволило улучшить восстановление нарушенных функций. По нашему мнению, продление сроков реабилитации с применением предложенной методики привело бы к ещё более выраженному положительному эффекту и в перспективе к более раннему и полному восстановлению функции опорно-двигательного аппарата детей в поздней резидуальной стадии гемиплегической формы детского церебрального паралича.

Список литературы

1. Батышева, Т.Г. Детский церебральный паралич – современные представления о проблеме (обзор литературы) / Т.Г. Батышева, О.В. Быкова, А.В. Виноградов // Русский медицинский журнал, 2012. – № 8. – С. 401–405.
2. Шпицина, Л.М. Детский церебральный паралич: учеб. пособ. / Л.М. Шпицина, И.И. Мамайчук. – СПб.: Дидактика плюс, 2003. – 520 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ХОДЬБЫ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ЛЕЧЕБНОГО КОСТЮМА «АДЕЛИ» ПРИ ДЕТСКОМ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ

*М.Д. Панкова, Е.В. Дружко
Минск, БГУФК*

В структуре детской инвалидности детский церебральный паралич составляет 30–70% и относится к числу самых распространенных заболеваний, приводящих к ограничению жизнедеятельности и существенно снижающих качество жизни детей. В связи с тем, что число пациентов с данным диагнозом имеет тенденцию к неуклонному росту и приводит к значительной инвалидизации, поиск эффективных методик физической реабилитации детей с данной патологией является одной из основных проблем современной медицины. Одной из наиболее сложных проблем является разработка средств и методов двигательной активности для данной категории детей [1, 2, 4, 7, 8].

Цель исследования – формирование навыка ходьбы у пациентов с детским церебральным параличом путем применения методики, основанной на использовании лечебного костюма «Адели».

Материал и методы. Исследования проводились на базе УЗ «Минский городской центр медицинской реабилитации детей с психоневрологическими заболеваниями». Методом случайной выборки были сформированы две группы: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ). В каждой группе насчитывалось по 20 пациентов с диагнозом: детский церебральный паралич, спастическая форма I–II степени. Средний возраст пациентов в ЭГ составил $6,0 \pm 0,24$ лет, в КГ – $6,2 \pm 0,28$ лет. Гендерные различия при исследовании не учитывались. Для пациентов экспериментальной группы была разработана методика, отличительной особенностью которой явились дополнительные занятия с использованием лечебного костюма «Адели» с последующим применением укладок в среднем физиологическом и корригирующем положении [3, 5, 6]. Контрольная группа занималась по методике реабилитации лечебного учреждения, включающей: лечебный массаж, лечебную гимнастику, лечение положением, теплотечение и занятия на тренажере «Lokomat». Занятия в группах проводились в течение 15 дней. Для оценки эффективности реабилитационных мероприятий в обеих группах было проведено тестирование в начале и в конце курса реабилитации. Полученные в процессе тестирования результаты были обработаны с помощью математической статистики. Для оценки качества походки использовался тест «Индекс ходьбы Хаузера», отражающий как мобильность пациента, так и его потребность во вспомогательных средствах передвижения; 3-метровый тест, предусматривающий контроль времени, за которое пациент встанет со стула, пройдет 3 м, повернется, возвратится к стулу и сядет. При необходимости проводится с использованием вспомогательных средств. Для оценки со стояния вестибулярного аппарата применялась проба Ромберга. Полученные результаты обрабатывались с методом математической статистики. Статистическая обработка данных проводилась на персональном компьютере с помощью операционной системы Windows 97, Excel.

Результаты и их обсуждение. Для оценки эффективности, разработанной методики, направленной на формирование навыка ходьбы на основе применения лечебного костюма «Адели», нами проведена оценка показателей, характеризующих исходное состояние и конечные результаты навыка ходьбы у детей обеих групп (таблица).

Оценивая исходные показатели детей обеих групп, нами не было выявлено значимых различий в анализируемых показателях, что свидетельствует об однородности групп. Проведенный курс физической реабилитации у пациентов экспериментальной группы достоверно увеличил темп ходьбы и улучшил функцию вестибулярного аппарата. Значительно улучшилось качество ходьбы, однако достоверных различий не выявлено. У пациентов контрольной группы курс физической реабилитации также способствовал достоверному улучшению результатов 3-х метрового теста и пробы Ромберга, однако результаты достоверно ниже по сравнению с экспериментальной группой. Это связано, по нашему мнению, с тем, что принцип действия лечебного костюма «Адели» заключается в формировании мощного нормализованного потока афферентной импульсации за счет направленной коррекции позы и движений пациента с помощью

опорных и регулируемых элементов и воздействия на двигательный центр головного мозга с целью восстановления его нарушенных функций.

Таблица – Результаты исследования экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента ($X \pm S_x$)

Тесты	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Достоверность между группами
Индекс Хаузера, балл	5,23±0,81 4,35±0,63 – 10,7% p≤0,05	5,25±0,91 4,26±0,73 – 14,6% p≥0,05	≥0,05 ≥0,05
3-метровый тест, сек	21,91±3,13 18,31±2,71 – 16,1% p≤0,05	21,45±3,83 15,42±3,91 – 28,7% p≤0,05	≥0,05 ≤0,05
Проба Ромберга, сек	14,02±1,34 18,82±5,41 20,5% p≤0,05	13,93±1,62 21,23±4,82 48% p≤0,05	≥0,05 p≤0,05

Заключение. Введение в методику, формирования навыка ходьбы у детей с диагнозом детский церебральный паралич спастической формы I–II степени, занятия с использованием лечебного костюма «Адели» приводит к разрушению сложившихся патологических синергий и становлению новых нормализованных рефлекторных связей, что и оказывает соответствующее лечебное воздействие на структуры центральной нервной системы, контролирующие движения и речь.

Список литературы

1. Никитина, М.Н. Детский церебральный паралич / М.Н. Никитина. – М.: Медицина, 2000. – 297 с.
2. Нэнси, Р.Ф. Ребенок с церебральным параличом. Помощь, уход, развитие / Р.Ф. Нэнси. – Теревинф, 2009. – 219 с.
3. Перхурова, И.С. Регуляция позы и ходьбы при ДЦП и некоторые способы коррекции / И.С. Перхурова, В.М. Лузиневич, Е.Г. Сологубов. – М.: Медицина, 1997. – 242 с.
4. Потапчук, А.А. Адаптивная физическая культура в работе с детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата (при заболевании детским церебральным параличом) / А.А. Потапчук. – М.: Медицина, 2003. – 316 с.
5. Публикация // Эффективность применения костюма «Адели» при лечении ДЦП [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: <http://www.adeli-suit.com/ru/bibliografija-spravocchnaja-informatsija/uncategorised/article07-lr>. – Дата доступа: 16.02.2016.
6. Рогов, А.В. Способы реабилитации детей с нарушением опорно-двигательного аппарата / А.В. Рогов // Детская и подростковая реабилитация. – М.: Медицина, 2008 – С. 47–49.
7. Семенова, К.А. Медицинская реабилитация и социальная адаптация больных детским церебральным параличом: руководство для врачей / под ред. Н.М. Маджидов. – М.: Медицина, – 1998. – 487 с.
8. Семенова, К.А. Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей / К.А. Семенова. – М.: Медицина, 2000. – 197 с.

РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ С ПОМОЩЬЮ КРЕАТИВНЫХ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРАКТИК

*Т.Л. Поконова, В.Г. Калюжин
Минск, БГУФК*

Некоторые исследователи не без оснований полагают, что моторное недоразвитие сужает возможности взаимодействия ребенка с окружающим миром, обедняя запас знаний о нем. Редуцируется также круг эмоциональных стимулов, воздействующих на ребенка благодаря его двигательной активности. Возможно, именно двигательная недостаточность является причиной отставания в умственном развитии и прежде всего в формировании наглядно-действенного мышления [4].

В литературе хорошо изучена общая моторика, но плохо раскрыты вопросы по развитию мелкой моторики, недостаточно научной литературы по развитию мелкой моторики у детей с интеллектуальным нарушением, недостаточно конкретных программ для использования, а детей с интеллектуальными нарушениями все больше. Данное противоречие и составляет научную проблему избранного исследования, а именно разработка специально подобранных комплексов упражнений для коррекции мелкой моторики у детей с нарушением интеллекта.

Разработка тонких, точных движений необходима ребенку не только для того, чтобы уверенно управлять своим телом; мелкая моторика пальцев развивает мозг, его способность контролировать, анализировать, повелевать. Систематические упражнения по тренировке движений пальцев являются мощным средством повышения работоспособности коры головного мозга [2].

Адаптивная физическая культура занимает одно из ведущих мест в подготовке детей и подростков с нарушениями интеллекта к самостоятельной жизни, способствуют коррекции психофизического развития и являются важным средством их успешной социальной адаптации и интеграции.

Методика АФК имеет существенные отличия, обусловленные аномальным развитием физической и психической сферы ребенка. В последние годы в теории и методике адаптивной физической культуры выделилось такое направление как креативные телесно-ориентированные практики. Под ними понимаются виды адаптивной физической культуры, способные удовлетворить потребность лиц с отклонениями в состоянии здоровья в творческом саморазвитии, самовыражении духовной сущности через движение, музыку, образ, другие средства искусства за счёт освоения ими телесно-ориентированных техник сказкотерапии, игротерапии; формо-коррекционной ритмопластики и других направлений [1].

Креативные телесно-ориентированные практики – вид АФК, основной целью которого является приобщение инвалидов и лиц с отклонениями в состоянии здоровья к доступным видам деятельности, способным обеспечить им творческое развитие, удовлетворение от активности; снятие психических напряжений («зажимов», комплексов) и, в перспективе включение их в профессионально-трудовую деятельность [3].

Актуальность использования таких занятий обусловлена тем, что при всех формах умственной отсталости степень компенсации и возможности развития значительно возрастают при своевременно начатых и правильно организованных лечебно-коррекционных мероприятиях.

Целью нашего исследования явилось изучение влияния разработанной коррекционно-развивающей программы по адаптивной физической культуре, направленной на развитие координационных способностей с помощью креативных телесно-ориентированных практик.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе ГУО «Вспомогательная школа-интернат № 10» » расположенная по адресу: г. Минск, ул. Кабушкина, 90. Школа является учреждением специального образования, реализующим образовательную программу специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью.

Результаты и их обсуждение. Для решения поставленной цели нами был проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие две группы: экспериментальная группа (ЭГ) и контрольная группа (КГ). Всего в исследовании приняло участие 14 детей (12 мальчиков и 2 девочки) 10–13 лет с диагнозом «умственная отсталость» легкой степени тяжести. КГ составили 7 детей, ЭГ составили 7 детей. Группы приблизительно равны по возрасту, уровню физического развития и степени умственной отсталости.

Занятия физической культурой у детей КГ проводились согласно стандартной программе вспомогательной школы-интернат два раза в неделю, длительность занятия – 45 мин. ЭГ в дополнение к стандартной программе школы-интернат занималась поразработанной нами КРП направленной на развитие координационных способностей в виде дополнительных занятий. Занятия проводились во внеурочное время, длительность – 20 мин.

Для оценки уровня развития координационных способностей у детей с умственной отсталостью здоровых детей были использованы 3 группы тестов:

- Тесты для определения уровня развития зрительно-моторной координации в системе «глаз-рука».
- Тесты для определения уровня развития точной дифференцировки движений пальцев рук.
- Тесты для определения уровня развития статистического равновесия.
- Тесты для определения уровня развития динамического равновесия.

Установлено, что уровень развития координационных способностей у детей с умственной отсталостью был явно ниже, чем у здоровых детей.

Анализ итоговой эффективности уровня развития координационных способностей у детей с умственной отсталостью показал статистически достоверное улучшение показателей кон-

трольных тестов в экспериментальной группе после занятий по разработанной нами коррекционно-развивающей программе, по сравнению с контрольной группой детей, занимавшихся по стандартной программе школы-интернат.

Заключение. По полученным в ходе исследования результатам можно сделать следующие выводы:

1. В результате проведенных исследований установлено, что уровень развития координационных способностей у детей с умственной отсталостью ниже, чем у их здоровых сверстников.

2. Нами была разработана коррекционно-развивающая программа по развитию координационных способностей с элементами креативных телесно-ориентированных практик.

3. В результате применения предложенной нами коррекционно-развивающей программы в экспериментальной группе статистически достоверно улучшились показатели развития координационных способностей на 9-17%, что позволяет рекомендовать данную программу для использования у детей с умственной отсталостью на занятиях по адаптивной физической культуре.

Список литературы

1. Евсеев, С.П. Адаптивная физическая культура: учеб. пособие / С.П. Евсеев, Л.В. Шапкова. – М.: Советский спорт, 2000. – 204 с.
2. Конишина, Е.В. Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста средствами театральной деятельности / Е.В. Конишина [Электронный ресурс]. – М., 2014. – Режим доступа: <http://www.detsadclub.ru/13-vospitatelu/proektnay-deyatelnost/2577>. – Дата доступа: 14.04.2016.
3. Полякова, Т.Д. Адаптивная физическая культура: учеб.-метод. пособие / Т.Д. Полякова. – Минск: БГУФК, 2010. – 170 с.
4. Шипицина, Л.М. Специальная психология / Л.М. Шипицина. – СПб.: Речь, 2003. – 216 с.

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОГО РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Ж.П. Чобот

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Одна из наиболее важных проблем современной школы – воспитание речевой культуры учащихся, качественное повышение уровня владения языком.

Особое значение приобретает развитие связной речи, которая в школе является не только специальным объектом обучения, но и основным средством учебной деятельности. Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной (диалогической и монологической) речи.

Характеристика связной речи и её особенностей представлена в современной лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературе. Исследователи Л.А. Пенъевская, Т.А. Ладыженская и др. отмечают, что элементы монологической речи появляются в высказываниях нормально развивающихся детей уже в 2–3 года. С 4 лет детям становятся доступны такие виды монологической речи, как описание и повествование. С 5–6 лет ребенок начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития речи и дети в основном усваивают морфологический и синтаксический строй языка. Однако полноценное овладение детьми монологической речи возможно только в условиях целенаправленного обучения. К необходимым условиям успешного овладения монологической речью относится формирование специальных мотивов, потребности в употреблении монологических высказываний; сформированности различных видов контроля и самоконтроля, усвоение соответствующих средств построения развернутого сообщения [1].

Приведенные положения особенно значимы для коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР). В теории и практике логопедии под общим недоразвитием речи понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения. При этом отмечается нарушение формирования как смысловой, так и произносительной сторон речи. В целом для детей с ОНР типично позднее появление экспрессивной речи, резко ограниченный словарь, выраженный аграмматизм, специфические нарушения слоговой структуры слов [2].

Недостаточная теоретическая разработанность проблемы формирования связного речевого высказывания у дошкольников с общим недоразвитием речи, отсутствие соответствующих методических рекомендаций создаёт трудности в работе по формированию необходимых речевых навыков.

О необходимости специальной систематической работы по формированию у детей навыков связных высказываний свидетельствуют и данные изучения состояния связной речи учащихся младших классов коррекционной школы для детей с нарушениями речи. К началу школьного обучения уровень сформированности лексико-грамматических средств языка у них значительно отстаёт от нормы. Самостоятельная связная контекстная речь у младших школьников долгое время остается несовершенной: отмечаются затруднения в программировании высказываний, в отборе материала, лексико-грамматическом структурировании высказываний, нарушения связности и последовательности изложения (В.К. Воробьева, Л.Ф. Спирина, Г.В. Бабина и др.) Это создаёт детям дополнительные трудности в процессе обучения.

Цель исследования – выявление особенностей развития связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, что явится основой дифференцированного подхода в преодолении системных речевых нарушений и подготовки детей к школьному обучению.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе ГУО «Витебский государственный специальный сад № 25», ГУО «Витебский государственный специальный сад № 64», детских садов общего типа № 69, № 72 г. Витебска. Исследованием были охвачены 50 детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (2–3 уровень) и 25 – с нормально развивающейся речью.

Для изучения состояния связной речи детей дошкольного возраста с ОНР и с нормально развивающейся речью использовались следующие методы:

- изучение медико-педагогической документации (данные анамнеза, медицинских и психологических исследований, педагогические характеристики, заключения ЦКРОиР и т.п.); беседы с родителями, воспитателями и детьми;
- наблюдения за детьми в процессе учебной, предметно-практической, игровой и общедоменно-бытовой деятельности в условиях детского образовательного учреждения;
- обследование словарного запаса по специальной методике (авт. Г.А. Каше, Т.Б. Филичева);
- комплексное исследование связной речи с помощью серии заданий (авт. Л.С. Цветкова).

Результаты и их обсуждение. Исследование состояния связной речи начиналось с изучения имеющейся на ребенка медицинской и педагогической документации, дополнительных анамнестических сведений полученных из бесед с педагогами и родителями.

Наблюдения за состоянием речи осуществлялись в течение всего периода исследования в игровой, общедоменно-бытовой и учебной деятельности, где основное внимание обращалось на наличие и уровень сформированности навыков фразовой речи (умение дать краткий и развернутый ответ, задать вопрос педагогу, рассказать о выполненном действии и др.). Метод наблюдения дал возможность получить общее представление об уровне развития спонтанной речи детей, сформированности ее грамматического строя, способности употреблять связные высказывания в общении, передавать ту или иную информацию.

Возможности детей в построении достаточно информативных, коммуникативно полноценных связных высказываний в значительной степени определяются уровнем сформированности лексического строя речи. Поэтому целенаправленное изучение состояния словаря – необходимая составная часть комплексного исследования связной речи. Исследование словарного запаса проводилось индивидуально с каждым ребенком при помощи приема называния детьми изображенных на картинках предметов, действий и т.д. Для выявления сформированности у детей общекатегориальных понятий применялись наборы картинок с изображением однородных предметов. Лексический и иллюстративный материал отбирался с учетом принципов: семантического (в словарь-минимум входили слова, обозначающие разные предметы, действия, качественные характеристики), лексико-грамматического (в словарь включались слова разных частей речи), тематического (лексический материал по темам программы).

Изучение связной речи с помощью серии заданий проводилось в два этапа: изучение состояния спонтанных речевых высказываний и связных развернутых высказываний.

Задачей первого этапа являлось составление характеристики спонтанного речевого высказывания детей с нарушениями речи и дальнейший лингвистический анализ полученных результатов. Эта серия эксперимента предполагала появление самостоятельных речевых выска-

званий у ребенка в процессе самостоятельной игровой деятельности, специально созданных ситуациях, в общении с родными и близкими.

Второй этап включал ряд последовательных заданий: рассказов об игрушке, по сюжетной картинке, по серии сюжетных картинок с достаточно подробно представленным наглядным сюжетом, по вопросам на тему из личного опыта.

Анализ полученных данных позволил охарактеризовать лингвистическую продукцию детей 4–6 лет с общим недоразвитием речи.

У 18,2% детей спонтанное речевое высказывание характеризовалось отдельными звуко-сочетаниями, которые дополнялись паралингвистическими и кинетическими средствами. Наиболее часто наблюдались указательные и описательные жесты (к субъекту, к объекту, к нерасчлененной ситуации). В отдельных случаях дети активно пользовались мимическими и интонационными средствами для передачи и уточнения смыслового содержания игровой ситуации.

Высказывания 31,4% испытуемых представляли собой однословное предложение, нередко характеризующееся полисемантизмом: одно и то же звуко-сочетание в различных случаях служило выражением разных значений. Эти значения становились понятными только благодаря конкретной игровой ситуации и интонации. Данные словесные единицы представляли собой контурные и искаженные слова.

У группы детей (23,1%) высказывания включали два элемента. В одних случаях это были простые, грамматически неструктурированные предложения, в других – с отдельными признаками овладения грамматическими средствами языка.

Простое распространенное предложение присутствовало в высказывании 27,3% детей. Иногда оно содержало прямое или косвенное дополнение, а также определение. В отдельных случаях дети использовали однородные члены предложения. Синтаксическая структура предложения в большинстве случаев была нарушена: отмечались пропуски членов предложения, их перестановки. У большинства испытуемых обнаруживались трудности в использовании морфологических средств языка.

Анализ самостоятельной речевой продукции позволяет выделить у детей с недоразвитием речи многообразие речевых реакций: от простейших форм вербальной коммуникации до грамматически структурированных вариантов речевого высказывания.

Результаты выполнения заданий на составление различных видов рассказа оценивались по количественным и качественным критериям: объем рассказа, степень самостоятельности при его составлении, связность, последовательность, полнота изложения. Смысловое соответствии исходному материалу и поставленной задаче, а также особенности фразовой речи (объем и структура фраз, степень выраженности морфолого-грамматических нарушений).

Описания детей состояли преимущественно из основной части, они не указывали на объект, окончания чаще всего отсутствовали, микротемы в большинстве случаев лишь обозначались. Между предложениями преобладала формально-сочинительная связь, выраженная союзами «и», «да», указательными местоимениями «тут», «вот». В повествовательных высказываниях дети затруднялись в структурном оформлении рассказа, большинство из них состояло из основной части, последовательность в развитии сюжета часто нарушалась из-за пропуска важных для понимания микротем. У ряда детей отсутствовало смысловое обобщение наглядной ситуации, и рассказ сводился к простому называнию отдельных предметов или действий.

Также выявлено, что у детей с общим недоразвитием речи существенно ограничены возможности в передаче своих жизненных впечатлений посредством связных высказываний. При составлении рассказов из личного опыта отмечалось недостаточное использование фразовой речи, трудности в определении содержания высказываний и их грамматическом оформлении как на уровне фразы, так и в целых высказываниях.

Сопоставительный анализ полученных результатов исследования связной речи показал, что у детей с ОНР количественные и качественные показатели выполнения заданий значительно ниже, чем у детей в норме. Детям с речевым недоразвитием при составлении связных высказываний в большинстве случаев требовались разные виды помощи. Средний показатель объемов рассказов в 2,5–3 раза ниже, чем у нормально развивающихся сверстников.

Результаты проведенного поэтапного исследования позволили сделать следующие выводы:

– дети дошкольного возраста с ОНР значительно отстают от нормально развивающихся сверстников в овладении навыками связных высказываний по всем показателям;
– уровни несформированности связных высказываний у детей с ОНР весьма различны, что вызывает необходимость дифференцированного подхода в процессе их обучения.

Заключение. Важнейший принцип отечественной логопедии – дифференцированный подход к анализу и преодолению речевых нарушений. При проведении коррекционной работы с детьми с ОНР этот принцип находит свое выражение в установлении причин, лежащих в основе речевого недоразвития, учете специфики речевой патологии. Дифференцированный подход находит свое отражение также на определении наиболее сформированных сфер речевой деятельности, с опорой на которые строится коррекционная работа. Этот принцип лежит и в основе работы по развитию связной речи, уровни несформированности которой, по данным исследования, различны.

Расширение сети коррекционных образовательных дошкольных учреждений с организацией в них групп для детей с ОНР, необходимость дальнейшей разработки проблемы дифференцированного подхода в процессе преодоления системных речевых нарушений, осуществление задач полноценной подготовки детей к школьному обучению – все это определяет особую важность изучения вопросов целенаправленного развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи.

Список литературы

1. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М., 2008. – 182 с.
2. Глухов, В.П. Формирование связной речи у детей с общим речевым недоразвитием / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕННЫХ ПРЕДНАЗНАЧЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

М.В. Швед

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Проблема жизненных предназначений человека остается чрезвычайно актуальной в современной психологии, потому что от них во многом зависит смысл и качество жизни. Воспитание ребенка с особенностями психофизического развития в семье сопряжено с появлением множества проблем у родителей, связанных с воспитанием, обучением и социализацией ребенка, что отодвигает вопросы жизненных предназначений родителей на второй план. Первостепенными становится круг проблем, связанных с сопровождением и адаптацией родителей детей с особенностями психофизического развития. В научной литературе интерес прикован к проблеме особенностей детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с нарушениями (М.Н. Елиашвили, В.В. Ткачева), разрабатываются технологии и методики психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии (В.В. Ткачева), изучается проблема совладающего поведения родителей детей с особенностями психофизического развития (Е.Г. Бабич, А.А. Вербрюгген), проанализированы особенности родительского отношения к детям с различными психическими нарушениями (Т.Н. Высотина, Е.В. Грошева, О.Б. Зерницкий, Е.Д. Красильникова, Н.А. Крушная), рассматриваются некоторые грани самоактуализации родителей детей с особенностями психофизического развития (О.И. Витвар). Проблематика жизненных предназначений родителей детей с особенностями психофизического развития остается вне поля психологических интересов специалистов. Изучение данной проблемы способно расширить рамки существующих направлений исследований и разрешить различные проблемы адаптации, интеграции не только самих детей с особенностями психофизического развития в общество, но и их родителей.

Целью исследования – изучение особенностей жизненных предназначений родителей, воспитывающих дошкольников с особенностями психофизического развития.

Материал и методы. В исследовании особенностей жизненных предназначений приняли участие 60 родителей, из них 20 родителей нормально развивающихся дошкольников, 20 роди-

телей дошкольников с речевыми нарушениями и 20 родителей дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. В качестве методов исследования были использованы:

1. Опросник ролевой виктимности М.А. Одинцовой [1].
2. Тест Жизнестойкости Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой [2].
3. Самоактуализационный тест (САТ) в адаптации Ю.Е. Алешиной, М.В. Загика, М.В. Кроз [3].
4. Опросник Жизненных предназначений Г.И. Моткова [4].

Результаты и их обсуждение. При анализе полученных данных были выявлены значимые различия между группами родителей нормально развивающихся дошкольников и родителей, воспитывающих детей с особенностями психофизического развития по исследуемым параметрам. Так, ролевая виктимность, выражающаяся в переживаниях своей «инаковости» и стигматизации в большей степени характерна для родителей дошкольников с интеллектуальной недостаточностью (62,33%) в отличие от родителей двух других групп (родители нормально развивающихся дошкольников – 19,56%; родители дошкольников с нарушениями речи – 36,15%).

Такая важнейшая характеристика жизнестойкости как «контроль» в большей степени свойственна для родителей нормально развивающихся дошкольников (53,68%) и родителей, воспитывающих детей с нарушениями речи (63,33%). Развитие «контроля» отражает веру в то, что человек может оказывать влияние на свое окружение и мир вокруг. Данные родители оценивают трудные ситуации как менее опасные и уверены что обладают необходимой силой, чтобы превратить неблагоприятную ситуацию в ресурс для самого себя.

Следует отметить, что ролевая виктимность в большей степени выражена у родителей, воспитывающих детей особенностями психофизического развития, однако большинство родителей дошкольников являются носителями хорошо сформированного ресурса: жизнестойкости как альтернативе психологии жертвы.

Анализ высказываний родителей относительно их жизненных предназначений позволил выделить следующие группы:

1. Самореализация и самоактуализация (например, «заниматься развитием»; «развиваться в профессиональном плане»; «овладевать новыми знаниями»; «реализовать свои творческие способности» и т.п.);
2. Материальные блага (например, «обеспечение семьи материальными благами», «растить детей в достатке», «хорошо зарабатывать» и т.п.);
3. Забота о семье (например, «создание семьи», «воспитание детей», «материнство» и т.п.).

Анализ жизненных предназначений родителей трех экспериментальных групп показал, что в группе родителей, воспитывающих нормально развивающихся дошкольников, высказывания о направленности жизненных предназначений распределились в равной степени. Так, 32% данных родителей видят свое жизненное предназначение в самореализации и самоактуализации; 31% – стремится обеспечить свои семьи материальными благами и 31% – хотят заботиться о своей семье. 5,5% не смогли дать ответа.

Несколько более разнородная картина жизненных предназначений у родителей дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Так, 18,5% данных родителей стремятся к саморазвитию и самоактуализации, в то время как 31% видят себя в качестве добытчиков материальных благ для своих семей и 55,5% сконцентрированы исключительно на ценностях семьи, 4% не дали ответа на вопрос.

Родители, воспитывающие дошкольников с нарушениями речи выразили свое стремление к самореализации в 14,8% случаев, стремление к обеспечению своей семьи материальными благами обнаружено у 37%, сконцентрированы на семейных ценностях 41% родителей данной группы и 7,2% затруднилось с ответом. Как видим, для большинства родителей детей с особенностями психофизического развития ценность семьи стоит на первом месте. Они видят свои жизненные предназначения в воспитании детей, в заботе о семье, в защите своих близких.

Заключение. Таким образом, родители дошкольников с особенностями психофизического развития в большей степени нацелены на заботу и воспитание детей в своих семьях, для них важно, чтобы дети ощущали комфорт и безопасность и успешно социализировались в обществе. Родители, воспитывающие нормально развивающихся дошкольников в большей степени стремятся к самореализации, материальному обеспечению своей семьи, и в тоже время концен-

трируют свои жизненные предназначения и на семейных ценностях, т.е. их жизненные цели и задачи распределяются по разным векторам самоактуализации.

Полученные в исследовании данные могут лечь в основу разработки психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих дошкольников с особенностями психофизического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения. Учет особенностей характера и содержания их жизненных предназначений позволит осуществлять более качественную психологическую помощь родителям данной категории.

Список литературы

1. Одинцова, М.А. Проблема виктимного личностного типа в психологии / М.А.Одинцова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика, 2014. – Т. 14. – № 2–1. – С. 73–79.
2. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
3. Гозман, Л.Я. Самоактуализационный тест / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. – М.: Рос. пед. агентство, 1995. – 43 с.
4. Мотков, О.И. Методика «Жизненное предназначение» / О.И.Мотков // Школьный психолог, 1998. – № 36. – С. 8–9.

ОСОБЕННОСТИ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

*Е.В. Щабловская, В.Г. Калюжин
Минск, БГУФК*

В наши дни особенно актуальна проблема инвалидности, категория лиц со зрительным дефектом, т.е. инвалидов по зрению достаточно велика, причем, несмотря на успехи медицины, число слабовидящих неуклонно растет [1]. Нарушения и аномалии зрительной системы отрицательно сказывается на формировании двигательных координаций, статического и динамического равновесия [2].

Цель работы – изучить уровень координационных способностей у дошкольников с нарушением зрения и здоровых детей.

Материал и методы. Для определения динамики развития координационных способностей, нами были проведены контрольно-педагогические тестирование детей дошкольного возраста с нарушением зрения и их здоровых сверстников.

Результаты их обсуждения.

Тесты для оценки способности к статическому равновесию:

Тест 1. Проба Ромберга 1: пято-носочная.

Содержание. Испытуемый должен стоять, чтобы ступни ног были на одной линии. При этом пятка одной ноги касается носка другой, глаза закрыты, руки вытянуты в стороны. Определяется время устойчивости.

Тест 2. Проба Ромберга 2: простая.

Содержание. Испытуемый стоит с опорой на две ноги (пятки вместе, носки врозь), глаза закрыты, руки вытянуты вперед, пальцы несколько разведены. Определяется время и степень устойчивости в данной позе.

Тест 3. Проба Ромберга 3: поза «аист».

Содержание. Детям предлагалось принять специфическую позу – стойка на одной ноге, другая нога согнута и ее пятка опирается на коленный сустав опорной ноги, при этом руки на поясе, голова держится прямо, глаза закрыты. Определяется время удержания равновесия.

Тесты для оценки способности к динамическому равновесию:

Тест 4. Лазанье по гимнастической стенке переменным способом.

Содержание. Занимающиеся, поочередно, выполняют задание – лазанье по гимнастической стенке (6–8 реек) разноименным способом вверх и вниз. Измерялось время лазанья в секундах.

Тест 5. Передвижение по ограниченной опоре с заданием.

Содержание. На полу мелом обрисовываются контуры гимнастической скамьи. В конце коридора – гимнастическая палка перпендикулярно ей. Передвижение по коридору за звуковым сигналом.

Тестовое задание: стойка руки на поясе. Ребенку предлагается пройти по коридору за звуковым сигналом. В конце коридора – наклон вперед, взять гимнастическую палку двумя рука-

ми хватом сверху, поднять руки вверх, поворот на 180° на носках, вернуться обратно по коридору. Определяется время прохождения коридора в секундах.

Тест 6. Прохождение коридора боком.

Содержание. На полу мелом обрисовываются контуры гимнастической скамьи. Испытуемому предлагается пройти приставным шагом правым боком с максимальной скоростью. Повторяют 3 раза и вычисляют средний результат в секундах.

Тест 7. Прохождение коридора спиной вперед.

Содержание. На полу мелом обрисовываются контуры гимнастической скамьи. Испытуемому предлагается пройти спиной вперед с максимальной скоростью. Повторяют 3 раза и вычисляют средний результат в секундах.

Тесты для оценки ориентации в пространстве:

Тест 8. Выполнение различных поворотов и передвижений по инструкции педагога.

Содержание: ребенку завязывают глаза и дают задание выполнить перемещения в зале по указанию педагога.

Тестовое задание: 3 поворота на месте на 360° через правое плечо в среднем темпе, поворот налево, 3 широких шага вперед, 2 одинаковых приставных шага вправо, 4 коротких шага назад, поворот кругом. Оценка отклонений от заданной траектории измеряется в сантиметрах.

Тест 9. «Поворот на пятке с прижатыми руками в правую сторону».

Содержание. Ребенок делает поворот на пятке с максимальным вращением с прижатыми руками в правую сторону. Оценка результата производится в градусах.

Тест 10. «Поворот на пятке с прижатыми руками в левую сторону».

Содержание. Ребенок делает поворот на пятке с максимальным вращением с прижатыми руками в левую сторону. Оценка результата производится в градусах.

Тест 11. «Поворот на пятке с балансированием руками в правую сторону».

Содержание. Ребенок делает поворот на пятке с максимальным вращением с помощью рук в правую сторону. Оценка результата производится в градусах.

Тест 12. «Поворот на пятке с балансированием руками в левую сторону».

Содержание. Ребенок делает поворот на пятке с максимальным вращением с помощью рук в левую сторону. Оценка результата производится в градусах.

Нами был проведен сравнительный анализ уровня развития координационных способностей у детей с нарушением зрения и у детей без патологии. Результаты сравнительного анализа приведены в таблице.

Таблица – Показатели координационных способностей у детей дошкольного возраста с нарушением зрения и их здоровых сверстников

ТЕСТЫ	Дети с НЗ	Здоровые	t _{набл.}	t _{крит.}	P
Проба Ромберга простая (с)	16,0±0,70	22,2±0,73	6,20	2,05	<0,01
Проба Ромберга пят.-носоч. (с)	10,6±0,49	16,3±0,59	7,40	2,05	<0,01
Проба Ромберга: поза «аист» (с)	10,8±0,39	17,6±0,50	10,7	2,05	<0,01
Лазанье (с)	13,1±0,32	10,8±0,09	6,90	2,05	<0,01
Ходьба по коридору вперед (с)	13,5±0,39	8,8±0,22	10,5	2,05	<0,01
Ходьба по коридору боком (с)	8,8±0,23	5,9±0,15	10,6	2,05	<0,01
Ходьба по коридору назад (с)	11,7±0,14	8,8±0,17	13,6	2,05	<0,01
Повороты (см)	66,0±0,90	48,0±1,33	11,2	2,05	<0,01
Поворот вправо с прижатыми руками (°)	233±8,59	327±7,71	8,10	2,05	<0,01
Поворот влево с прижатыми руками (°)	242±6,34	349±4,21	14,1	2,05	<0,01
Поворот вправо с балансом руками (°)	273±2,63	352±2,18	23,2	2,05	<0,01
Поворот влево с балансом руками (°)	281±2,08	353±1,94	25,3	2,05	<0,01

Как видно из таблицы, дети дошкольного возраста с нарушением зрения имеют выраженное отставание в уровне развития координационных способностей, по сравнению со здоровыми сверстниками.

Закключение. Проведенные нами исследования свидетельствует о том, что координационные способности детей с нарушением зрения требуют коррекции.

Список литературы

1. Малаев, Д.М. Психология и педагогика игры слепого и слабовидящего ребенка / Д.М. Малаев. – М.: «AcademiaМахачкала», 2008. – 327 с.

2. Ростомашвили, Л.Н. Педагогические технологии в адаптивном физическом воспитании детей младшего школьного возраста со сложными нарушениями развития: дис. ... д-ра пед. наук / Л.Н. Ростомашвили. – СПб., 2014. – 409 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

*О.В. Яловик, В.Г. Калюжгин
Минск, БГУФК*

Детский церебральный паралич (далее ДЦП) – заболевание ЦНС, сопровождаемое двигательными нарушениями, проявляющимися в параличах, нарушениями координации движений, гиперкинезами. Имеет внутриутробное происхождение, однако этиология до сих пор не выявлена. Недостаточная двигательная активность и дефицит проприоцептивной импульсации на ранних стадиях онтогенеза ведут к замедлению созревания мозга и постепенному отставанию психического развития ребенка. Имеются эффективные методики реабилитации больных с ДЦП. ДЦП – органическое поражение мозга, возникающее в периоде внутриутробного развития, в родах или в периоде новорожденности и сопровождающееся двигательными, речевыми и психическими нарушениями [1, 2].

Цель работы – развить координационные способности у школьников с детским церебральным параличом.

Материал и методы. Для определения развития координационных способностей, нами были проведены контрольно-педагогические испытания детей с детским церебральным параличом (16 школьников 10 лет) и здоровых детей (16 школьников 10 лет). Перед каждым заданием мною демонстрировался детям ход выполнения задания.

Результаты и их обсуждение. Уровень развития координационных способностей у взятых нами под наблюдение детей младшего школьного возраста определялся по следующим тестам:

Способность к сохранению равновесия
оценивалась при помощи следующих тестов:

Тест «Проба Ромберга» (простая)

Методика. «Пяточно-носовая» проба выполняется следующим образом: ноги на одной линии, правая впереди левой, носок левой ноги упирается в пятку правой ноги, глаза закрыты, руки в стороны. Отсчет времени начинался после принятия испытуемым устойчивого положения и прекращался в момент потери равновесия. Испытуемому давалось три попытки, учитывался средний результат.

Оценка. Определяется время устойчивости в этой позе. Учитывается средний результат.

Тест «Проба Ромберга» (усложненная)

Методика. Поза «аист» – испытуемому предлагается выполнить стойку на одной ноге, другая согнута, пятка ее касается коленного сустава опорной ноги, руки вперед, глаза закрыты. Отсчет времени начинается после принятия испытуемым устойчивого положения и прекращается в момент потери равновесия. Испытуемому предоставляется три попытки.

Оценка. Определяется время устойчивости в этой позе. Учитывается средний результат.

Тест «Ласточка»

Методика. Поза «ласточка» – испытуемому предлагается выполнить стойку на одной ноге, другая выпрямлена и отведена назад, туловище максимально наклонено вперед, руки разведены в стороны, глаза закрыты. Отсчет времени начинается после принятия испытуемым устойчивого положения и прекращается в момент потери равновесия. Испытуемому предоставляется три попытки.

Оценка. Определяется время устойчивости в этой позе. Учитывается средний результат.

Способность к ориентации в пространстве
оценивалась при помощи следующих тестов:

Тест «Бросок мяча в цель»

Методика. Укрепить мишень на стене, на расстоянии 140 см от пола. На расстоянии 3 метра от стены отмечается линия броска. Выполняется 8 попыток броска мяча в цель.

Оценка. Подсчитывается количество попаданий в цель из 8 бросков.

Тест «Ходьба по прямой линии»

Методика. Испытуемому предлагалось пройти шесть метров по прямой линии с закрытыми глазами. В конце этой линии перпендикулярно лежит линейка.

Оценка. Экспериментатор замеряет расстояние, на которое отклонился испытуемый от прямой линии. Расстояние измеряется в сантиметрах.

Тест «Ползание по начерченному коридору»

Методика. Испытуемый проползает на четвереньках по начерченному коридору шириной 1 метр, расстояние в 4 метра, с закрытыми глазами.

Оценка. 2 балла – выполнено; 1 балл – выполнено с ошибками; 0 баллов – задание не выполнено.

Тест «Ловкость»

Методика. Испытуемый стоит на расстоянии 3 метров от инструктора, ловит мяч.

Оценка. Количество раз из 8 попыток.

Развитие двигательных возможностей
оценивалась при помощи следующих тестов:

Тест «Поднимание туловища»

Методика. ИП испытуемого – лёжа на спине. Сесть махом рук.

Оценка. Количество раз за 1 минуту.

Тест «Удержание головы»

Методика. ИП – лёжа на спине удерживать голову.

Оценка. Время в секундах.

Тест «Прыжки»

Методика. Прыжки на двух ногах.

Оценка. Количество раз за 1 минуту.

Тест «Повороты»

Методика. Испытуемый лежит на спине, поворот на живот направо, налево.

Оценка. Количество раз за 30 секунд.

Данные тесты позволили провести сравнение уровня развития координационных способностей у школьников с детским церебральным параличом и у здоровых детей того же возраста.

Результаты сравнительного анализа приведены в таблице.

Таблица – Особенности координационных способностей у здоровых детей 10 лет и у детей с детским церебральным параличом

ТЕСТЫ	Здоровые	Дети с ДЦП	t _{факт.}	t _{крит.}	P
Проба Ромберга (простая), с	14,6±0,58	11,1±0,98	3,04	2,75	<0,01
Проба Ромберга (усложн.), с	13,4±0,58	7,4±0,84	5,90	3,65	<0,001
«Ласточка», с	14,8±0,49	11,0±1,17	3,01	2,75	<0,01
Бросок мяча в цель, раз	3,4±0,20	2,0±0,25	4,26	3,65	<0,001
Отклонение в ходьбе, см	33,2±1,31	40,0±2,44	2,46	2,04	<0,05
Ползание по коридору, балл	1,8±0,10	1,0±0,25	2,99	2,75	<0,01
«Ловкость», раз	3,5±0,18	2,7±0,23	2,80	2,04	<0,05
Подъем туловища за 30", раз	14,4±0,47	13,0±0,48	2,18	2,04	<0,05
Удержание головы, с	22,6±0,59	19,9±0,59	2,44	2,04	<0,05
Прыжки за 1 мин., к-во	45,8±0,89	41,4±1,1	2,29	2,04	<0,005
Повороты за 30 с, раз	5,3±0,31	4,31±0,3	2,48	2,04	<0,05

Закключение. Полученные в ходе исследования данные показывают, что уровень развития координационных способностей у детей с детским церебральным параличом сильно разнится со здоровыми детьми. По результатам, зафиксированным в таблицах, можно сказать, что развитие координационных способностей детей с церебральным параличом и их здоровых сверстников находится на разных уровнях.

Список литературы

1. Вайнер, Э.Н. Краткий энциклопедический словарь. Адаптивная физическая культура. / Э.Н. Вайнер, С.А. Кастионин. – М.: Изд-во Флинта, 2003. – 420 с.
2. Частные методики адаптивной физической культуры: Учебное пособие / Под ред. Л.В. Шапковой. – М.: Советский спорт, 2007. – 608 с.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*О.Б. Янусова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Целью развития инклюзивного образования в нашей стране является «обеспечение равных возможностей для получения образования всеми обучающимися, включая лиц с особенностями психофизического развития, в учреждениях основного и дополнительного образования» [4 с. 3]. При этом инклюзивное образование призвано решать одну из главнейших задач обучения и воспитания детей с ОПФР – их социализация и более широкая интеграция в общество.

Одним из главных средств социальной интеграции считается социализация личности. При этом под социализацией подразумевается совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества, осваивая социальные роли и культурные нормы [6, с. 252].

Наличие проблемы социализации и интеграции в общество детей с интеллектуальной недостаточностью обусловлено, с одной стороны, имеющимися у них выраженными отклонениями в физическом и психическом развитии. С другой стороны, недостаточным совершенством самой системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требований к своим потенциальным субъектам оказывается недоступной для детей с особенностями интеллектуального развития.

Целью нашего исследования является изучение уровня социальной адаптированности учащихся старших классов с легкой степенью интеллектуальной недостаточности.

Материал и методы. Для достижения поставленной цели нами было проведено эмпирическое исследование на базе УО «Витебская вспомогательная школа № 26». Количество испытуемых составило 40 человек. В качестве методологического инструментария нами была использована методика для изучения социализированности личности воспитанника (авт. проф. М.И. Рожков), направленная на изучение уровня социализированности детей с интеллектуальной недостаточностью, а также социальной автономности, активности и нравственности.

Результаты и их обсуждение. Так, наилучшими показателями среди заявленных в данной методике (социализированности, автономности, активности и нравственности) являются показатели автономности (социальной самостоятельности). Для 29% учащихся вспомогательной школы характерен высокий уровень социальной автономности, для 38% – средний уровень, для 33% – низкий. Данные о приверженности учащихся к гуманистическим нормам жизнедеятельности (нравственности) также во многом подтверждают результаты тестирования: 41% – низкий уровень нравственной воспитанности, 53% – средний уровень и только 6% – высокий уровень. Наиболее низкие показатели характерны при выявлении уровня социальной активности: 56% – низкий уровень, 39,5% – средний и только 4,5% – высокий, что, на наш взгляд, объясняется особенностями личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Они значительно позже и в недостаточной степени начинают осознавать и осваивать социальную среду, таким детям сложнее устанавливать различные социальные отношения и связи, принимать ту или иную социальную позицию. У детей данной категории затруднено взаимодействие с социальной средой, снижена способность адекватного реагирования на происходящие изменения, не сформированы адаптационные способности, нарушено социальное поведение. Но в тоже время наблюдается стремление учащихся к установлению социальных связей, выполнению определенных социальных ролей, независимому образу жизни. При обработке суждений, характеризующих уровень социализированности, были получены следующие результаты. Так, 43% респондентов демонстрируют средний уровень социализированности, 25% – высокий и 32% – низкий уровень, что, на наш взгляд, представляет собой угрозу для последующей успешной интеграции данной группы детей в общество и требует проведения целенаправленной воспитательной работы.

Заключение. Таким образом, инклюзивное образование должно быть нацелено на принципиально иные образовательные достижения, чем те, что чаще всего признаются традиционным образованием. Основная задача такой школы не достижение IQ, а дать всем учащимся возможность к наиболее полноценной социальной жизни, в том числе и детям с особенностями интеллектуального развития. Знаниевая парадигма «должна уступить место» компетентностной, где социальная (в том числе образовательная) адаптация получит приоритетное право. Именно в этом и заключается главная цель инклюзивного образования, которое должно стать определенным шагом ко всей образовательной системе, одним из первых действий на пути построения включающего общества [2, с. 52].

Список литературы

1. Змушко, А.М. Трансформация специального образования: от интеграции к инклюзии / А.М. Змушко // Народная асвета, 2015. – № 10. – С. 4–9.
2. Семаго, Н.Я. Инклюзивное образование как первый этап на пути к включающему обществу / Н.Я. Семаго М.М. Семаго, М.Л. Семенович, Т.П. Дмитриева, И.Е. Аверина // Психологическая наука и образование, 2011. – № 1. – С. 51–59.
3. Сковцова, В.О. Социальное воспитание детей с отклонениями в развитии / В.О. Сковцова. – М.: ВЛАДОСС-ПРЕСС, 2006. – 160 с.
4. Проект. Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь // Специальная адукацыя. – 2014. – № 6. – С. 3–8
5. Хитрюк, В.В. Образование людей с особенностями интеллектуального развития / В.В. Хитрюк // Я люблю учиться, а ты? (Серия «Обычные люди»). – Минск: А.Н. Вараксин. – 2015. – С. 20
6. Шипицына, Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л.М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2005. – 477 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Психолого-педагогические детерминанты создания и функционирования образовательного пространства

<i>Андрущенко Н.Ю., Денисенко Т.Ф.</i> Формирование ценностного отношения учащейся молодежи к здоровому образу жизни как актуальная проблема социальной педагогики	3
<i>Воронова А.А.</i> Организационно-педагогические условия подготовки вожатого к профессиональной деятельности	5
<i>Гапанович-Кайдалова Е.В.</i> Педагогические условия самообразовательной деятельности слушателей ИПК и ПК	7
<i>Гириная А.Ю.</i> Взаимосвязь когнитивных ошибок с уровнем тревожности учащихся	9
<i>Давлатова Е.В.</i> Об этнической самоидентификации студенческой молодежи	10
<i>Дьяченко Л.С.</i> Педагогические детерминанты в образовательном процессе высшей школы (70–90-е годы): проблема преемственности	12
<i>Калинская Е.А., Гапанович-Кайдалов Н.В.</i> Особенности самостоятельной работы студентов с различным уровнем информационной культуры	14
<i>Кияшко М.А.</i> Педагогический опыт использования технологии опорных конспектов в преподавании дисциплин «Психология развития» и «Возрастная психология»	16
<i>Косаревская Т.Е., Бекренева Ю.В.</i> Личностные ресурсы саморегуляции поведения	18
<i>Лапухина М.Г.</i> Психологические аспекты мотивации самостоятельной учебной деятельности слушателей факультета профориентации и довузовской подготовки	19
<i>Лауткина С.В.</i> Тьютор в инклюзивном образовании	21
<i>Литвенкова И.А., Шаматульская Е.В.</i> Опыт организации научно-исследовательской работы в вузе и школе	23
<i>Любченко О.А.</i> Модель библиотечной образовательной среды технического университета	25
<i>Мартыненко Л.П.</i> Практико-ориентированные задания как средство развития универсальных учебных действий у слушателей факультета профориентации и довузовской подготовки	27
<i>Микелевич Е.Б.</i> Связь показателей зависти в служебных отношениях и депрессии сотрудников	29
<i>Мурашкин А.И.</i> Психологические идеи в философии «Всеединства» В.С. Соловьева	30
<i>Орлова А.П.</i> Этнопедагогические основы формирования личности: актуализация проблемы	32
<i>Пахомова Е.В.</i> Развитие мотивационной сферы слушателей факультета профориентации и довузовской подготовки через применение приемов критического мышления	34
<i>Радкевич Е.С.</i> Психолого-педагогические аспекты проблемы изучения и учета индивидуальных психологических особенностей детей дошкольного возраста	36
<i>Руденко З.Г.</i> Преимущества и особенности использования мобильного образования	38
<i>Рык А.И.</i> Проявление буллинга в образовательной среде	40

Селезнева М.Л. Психологическая комфортность образовательной среды как обязательный компонент успешной познавательной деятельности слушателей факультета профориентации и довузовской подготовки	41
Тетерина В.В., Ракова Н.А. Трудовое воспитание школьников: педагогическое наследие 70–80-х годов XX века	43
Турковский В.И. Формирование социально-профессиональной ответственности в системе профессиональной педагогической подготовки будущих учителей-исследователей	46
Ширяева М.Ю. Современная система дополнительного образования взрослых Республики Беларусь	47

Разработка научно-методического обеспечения профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в условиях вуза

Бумаженко Н.И. Посттрудовой период жизни и специфика адаптации к нему ...	50
Качан Г.А., Гаврилова Н.Л. Факторы риска формирования гаджет-зависимости в подростковом возрасте	52
Ларионова А.А., Зайцева Н.А. Теоретические основы организации общероссийской системы независимой оценки квалификаций в индустрии гостеприимства	53
Малашенкова Е.А., Легчакова А.В. Социально-педагогические проблемы неполных семей	55
Матюшкова С.Д., Журавлева О.А. Качество организационно-методической помощи педагога социального в учреждениях образования	57
Михайлова Е.Л., Михайлов С.И. Специфика выполнения дипломных работ студентами, обучающимися по специальности 1-86 01 01-04 «Социальная работа (социально-экономическая деятельность)»	59
Соболь З.Н., Боговая И.А. Технологии социальной реабилитации молодых инвалидов	61
Туболец С.Г., Николаева Е.А. Этническая идентичность в структуре идентичности белорусских младших школьников	62

Проблемы преподавания в высшей школе

Физико-математические науки

Ализарчик Л.Л. Подготовка будущих учителей к преподаванию геометрии в профильных классах	65
Борковская И.М., Пыжкова О.Н. О некоторых аспектах преподавания курса эконометрики для магистрантов	67
Боровикова И.А. Возможности кейс-технологии обучения в преподавании экономических дисциплин	68
Виноградская Н.А. О некоторых аспектах подготовки магистров информационной бизнес-аналитики	70
Галузо И.В. Проектирование модульной технологии обучения и контроля знаний студентов вуза в условиях продуктивного образовательного процесса	72
Дубаневич Д.Т., Яковлев В.П. Роль дипломного проектирования в системе подготовки преподавателей физики в вузе	74
Малиновский В.В., Чиркина А.А., Булгакова Н.В. О точности прогноза выявления среди студентов «группы риска» по успеваемости на основании логистического регрессионного анализа	75

Потапова Л.Е., Алейникова Т.Г. Проблемы преподавания программирования и подготовка учителей информатики	77
Сетько А.А., Швец Ю.Н. Darknet – одна из сторон интернета	78
Сурин Т.Л., Иванова Ж.В. О роли специальных дисциплин в формировании будущего учителя математики	80

Биологические и химические науки

Белохвостов А.А. Учебное пособие «Общая химия: адаптивный курс» как средство формирования у первокурсников компетенций в области химии и ИКТ .	81
Борисевич И.С. Усиление профессионально-методической направленности подготовки студентов на основе использования учебно-методического комплекса «Физическая и коллоидная химия»	83
Быстряков В.П. Изучение аналитической химии при подготовке преподавателей в ВГУ имени П.М. Машерова	85
Нарушевич В.Н. Учебно-методическое обеспечение практико-ориентированной методической подготовки студентов по биологии	87

Педагогические науки

Глушук Д.П. Основные принципы совершенствования подготовки студентов по начертательной геометрии	88
Далимаева Е.О. Индикаторы развития системы образования Республики Беларусь	90
Михаленко Т.В. Профессиональная мотивация учащихся как способ активизации обучения	92
Моторов С.А., Моторова Л.А. Инновационная модель подготовки будущего педагога в условиях вуза: перспективы развития	93
Моторов С.А., Моторова Л.А. Самостоятельная работа студентов гуманитарных специальностей в условиях виртуальной образовательной среды: факторы повышения эффективности	96
Нестерова Л.И. Использование Интернет-пространства в образовательном процессе вуза	98
Образцова О.Н., Бакунова О.М., Бакунов А.М., Калитеня И.Л. Самостоятельная работа студентов как фактор формирования академических, профессиональных и социально-личностных компетенций специалиста	100
Орлов Л.В. О совершенствовании организации учебного процесса в учреждениях высшего образования	102
Харитоновна Е.А., Хабарова С.П. Интерактивный модуль электронного учебно-методического комплекса по дисциплине «Коррекционная педагогика: логопедагогика»	103
Шибека Л.А. Особенности организации самостоятельной работы студентов в техническом вузе	105

Методика преподавания гуманитарных и естественнонаучных дисциплин в средних учебных заведениях

Физико-математические науки

Chernyuk K.S. USE of services Web 2.0 in teaching English	107
Устищенко В.В., Попп О.А. Обучение школьников методам решения логарифмических уравнений на факультативных занятиях в контексте укрупнения дидактических единиц	109
Яковлев В.П., Дубаневич Д.Т. Исторический компонент в преподавании физики .	111

Филологические науки

Ковальская М.П., Осипова О.П. Методические материалы для формирования у учащихся навыков монологической речи по теме “Vitebsk is my Native City”	112
Николаенко С.В. Основные термины и их дефиниции в лингвометодической системе социокультурного развития	114

Биологические и химические науки

Аршанский Е.Я. Проблемы и перспективы создания контрольно-измерительных материалов нового поколения по химии для VIII–IX классов учреждений общего среднего образования	115
Деева И.И. Межпредметная интеграция при изучении биологии на факультете профориентации и довузовской подготовки	117
Ермолович И.А. Использование метода проблемного обучения на уроках органической химии для развития познавательной деятельности и творческого мышления обучающихся	119
Рубашко И.В. Основные приемы работы с биологическими терминами и понятиями на факультете профориентации и довузовской подготовки	121
Торбенко И.А. Технология развития критического мышления как условие повышения терминологической грамотности учащихся на уроках биологии	123

Педагогические науки

Артемова Е.В. Формирование ключевых компетенций школьников через организацию учебно-исследовательской деятельности	125
Галицкая О.И., Сафронова И.В. Новые подходы к преподаванию истории в средних профессиональных учебных заведениях	126
Данилевич Т.А. Преимущество в формировании природоведческих знаний у будущих учителей начальной школы на основе компетентностного подхода	128
Мясникова В.Н. Стимулирование учебно-познавательной деятельности учащихся при изучении спецдисциплин на основе контроля знаний посредством поурочных тестов	130

Дошкольное, начальное и музыкальное образование

Богатырева А.Э. Психолого-педагогическая профилактика буллинга в начальной школе	132
Григорович Н.П. Роль лексико-семантического разбора в подготовке будущих учителей начальной школы	134
Данич О.В., Анищенко Ю.С. Исследование уровня сформированности навыков речевого этикета у детей старшего дошкольного возраста	135
Денисова И.В. Развитие музыкального образования Витебского региона	137
Калист Е.Л., Кущина Е.А. Интегративный подход в проведении урока музыки ..	139
Карташев С.А., Сусед-Виличинская Ю.С., И.А. Шарапова Учебно-методическое обеспечение темы «Музыкальная культура Беларуси» в рамках преподавания предмета «Музыка»	140
Крыцкая Н.В. Мастацкі тэкст як крыніца духоўнасці	142
Оксенчук А.Е., Унтон Н.Г. Экспериментальное исследование способа восприятия категории отвлечённости детьми младшей возрастной группы	144
Пилимон О.В. Преимущество как важное условие организации непрерывного образования	145

Сёма К.С. Дидактическая сказка как инновационное средство обучения английскому языку младших школьников	147
Шаурко И.В. Изучение познавательного интереса учащихся 4-х классов школ г. Витебска	148

Коррекционное образование

Галдобенко Е.В. Своеобразие эмоциональной сферы младших школьников с интеллектуальной недостаточностью	151
Калюжин В.Г., Поконова Т.Л. Тестирование координационных способностей у детей с умственной отсталостью на занятиях адаптивной физической культуры	152
Калюжин В.Г., Сапранович И.С. Программа воспитания координационных способностей у детей 5–6 лет с депривацией зрения	154
Калюжин В.Г., Степанова А.Л. Коррекционно направленное развитие мелкой моторики у детей с легкой степенью умственной отсталости	156
Корнилова О.В. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с интеллектуальной недостаточностью	157
Кухаренко Т.С. Особенности выполнения заданий по подражанию, образцу и речевой инструкции учащимися второго отделения вспомогательной школы ...	159
Панкова М.Д., Бабуль А.Н. Методика коррекции функционального состояния опорно-двигательного аппарата детей с гемиплегической формой детского церебрального паралича	161
Панкова М.Д., Дружко Е.В. Формирование навыка ходьбы на основе применения лечебного костюма «Адели» при детском церебральном параличе	163
Поконова Т.Л., Калюжин В.Г. Развитие координационных способностей у детей с умственной отсталостью с помощью креативных телесно-ориентированных практик	164
Чобот Ж.П. Вопросы формирования связного речевого высказывания у детей с общим недоразвитием речи	166
Швед М.В. Особенности жизненных предназначений родителей, воспитывающих дошкольников с особенностями психофизического развития	169
Щабловская Е.В., Калюжин В.Г. Особенности координационных способностей у дошкольников с нарушением зрения	171
Яловик О.В., Калюжин В.Г. Особенности развития координационных способностей у детей с детским церебральным параличом	173
Янусова О.Б. Социализация детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях развития инклюзивного образования	175

Научное издание

НАУКА – ОБРАЗОВАНИЮ, ПРОИЗВОДСТВУ, ЭКОНОМИКЕ

Материалы XXII(69) Региональной научно-практической конференции
преподавателей, научных сотрудников и аспирантов

9–10 февраля 2017 г.

В 2 томах

Том 2

Подписано в печать 2017. Формат 60х84 $\frac{1}{8}$. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 21,16. Уч.-изд. л. 17,03. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий
№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.