

The background of the cover is a photograph of a large, multi-story university building with many windows. In the foreground, there are several green trees, including a large evergreen on the right and several deciduous trees on the left. The scene is brightly lit, suggesting a sunny day.

**НАУКА-
ОБРАЗОВАНИЮ,
ПРОИЗВОДСТВУ,
ЭКОНОМИКЕ**

Том 2

Витебск 2014

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

**НАУКА –
ОБРАЗОВАНИЮ,
ПРОИЗВОДСТВУ,
ЭКОНОМИКЕ**

*Материалы XIX(66) Региональной
научно-практической конференции преподавателей,
научных сотрудников и аспирантов*

13–14 марта 2014 г.

В 2 томах

Том 2

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2014*

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 № 3 от 20.12.2013 г.

Редакционная коллегия:

доктор биологических наук, профессор **И.М. Прищепа** (гл. ред.);
канд. биол. наук, доцент **В.Я. Кузьменко**; канд. ист. наук, доцент **В.М. Шорец**;
канд. физ.-мат. наук, доцент **Е.Н. Залеская**; канд. физ.-мат. наук, доцент **Ю.И. Бохан**;
канд. филол. наук, доцент **В.И. Нестерович**; 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 **Д.С. Сенько**;
канд. пед. наук, доцент **С.В. Николаенко**

Рецензенты:

доктор физ.-мат. наук, профессор *Н.Т. Воробьев*; канд. физ.-мат. наук, доцент *Ю.И. Бохан*;
доктор биол. наук, профессор *А.А. Чиркин*; канд. пед. наук, доцент *П.И. Новицкий*;
канд. ист. наук, доцент *А.Н. Дулов*; доктор филол. наук, профессор *А.М. Мезенко*;
доктор филол. наук, доцент *В.Ю. Боровко*; канд. пед. наук, профессор *В.М. Минаева*;
доктор пед. наук, профессор *А.П. Орлова*; канд. пед. наук, доцент *А.А. Альхименко*;
канд. филос. наук, доцент *А.А. Бочков*

Н34 **Наука – образованию, производству, экономике** : материалы XIX(66) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 13–14 марта 2014 г. : в 2 т. / Вит. гос. ун-т ; редкол.: И.М. Прищепа (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – Т. 2. – 347 с.
ISBN 978-985-517-426-5.
ISBN 978-985-517-428-9 (т. 2).

В сборнике статей XIX(66) 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 Витебской области. Приоритетное внимание уделено работе учебно-научно-консультационных центров как организующих структур филиалов кафедр, методике преподавания дисциплин в высшей и средней школе.

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

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

ISBN 978-985-517-426-5
ISBN 978-985-517-428-9 (т. 2)

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2014

ОБ ОСНОВНЫХ ИТОГАХ РАБОТЫ УНКЦ В 2013 ГОДУ

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

В ВГУ имени П.М. Машерова в период с 2009 года по настоящее время проведена значительная работа по организации и созданию учебно-научно-консультационных центров (УНКЦ) университета как организующих структур филиалов кафедр. В настоящий период в университете функционирует 15 УНКЦ, которые являются организующими структурами работы 32 кафедр университета.

Деятельность УНКЦ направлена на повышение качества практической подготовки специалистов, обладающих гибкостью, критичностью, готовностью работать в новых инновационных условиях, способностью учиться всю жизнь, ориентироваться в новых технологиях, применять знания на практике, и, следовательно, включиться в профессиональную сферу и успешно ее осуществлять.

Деятельность каждого УНКЦ организуется в соответствии с планом работы на год по следующим направлениям:

- научно-инновационная;
- методическая и консультационная;
- организационная и профориентационная деятельность;
- учебная работа со студентами.

Научно-инновационная деятельность. Темы курсовых и дипломных работ формируются с учетом заявок организаций-заказчиков кадров, а затем результаты исследований внедряются в практику работы организаций.

С целью увеличения олимпиадных достижений учащихся расширяется сеть кружков, научных обществ, организуемых на базе УНКЦ.

Методическая и консультационная деятельность. Для организации в УНКЦ методической и консультационной работы:

- осуществляются совместные областные и республиканские инновационные проекты;
- организовываются заседания методических секций региональной научно-практической конференции «Наука – образованию, производству, экономике» на базе УНКЦ;
- результаты работы УНКЦ отражаются в журнале «Современное образование Витебщины» и других средствах массовой информации.

Организационная работа. Увеличивается количество совместных методических семинаров, конференций, «круглых столов», профориентационных мероприятий, проводимых как на базе УНКЦ, так и в университете.

Учебная работа со студентами. За 2013 год в центрах проведено 1192 часа практических и лабораторных занятий, выполнено 236 курсовых работ, защищено 40 дипломных работ, 12 магистерских и 1 кандидатская диссертация.

В ноябре 2013 года было осуществлено анкетирование руководителей и сотрудников учреждений, на базе которых созданы УНКЦ. Всего было опрошено 142 респондента. Им предлагалось оценить деятельность УНКЦ по пятибалльной шкале по 6 направлениям: научная, методическая и консультационная деятельность, организационная работа, профориентационная и учебная работа.

Итоги анкетирования показали, что уровень удовлетворенности деятельности кафедр на базе УНКЦ достаточно высокий. Однако оценка важности проводимых мероприятий несколько выше, чем оценка удовлетворенности организациями работы сотрудников университета. В связи с этим от заказчиков кадров поступили предложения по улучшению деятельности УНКЦ:

- проводить практические стажировки сотрудников организаций-заказчиков кадров на соответствующих кафедрах университета;
- осуществлять совместно с организациями-заказчиками кадров (учреждений образования) инновационные проекты;

- увеличить количества курсовых, дипломных работ, магистерских и кандидатских диссертаций, выполняемых по заявкам организаций-заказчиков кадров;
 - усилить методическую и организационную составляющие в деятельности УНКЦ.
- В целях совершенствования деятельности УНКЦ на 2014 год определены следующие приоритетные направления:
1. Совершенствование научно-инновационной составляющей деятельности УНКЦ:
 - организация работы по повышению олимпиадных достижений учащихся;
 - осуществление совместных инновационных проектов;
 - отражение результатов работы УНКЦ в журналах «Веснік ВДУ», «Современное образование Витебщины», университетской газете «Мы і час», в рамках постоянно действующей университетской интернет-конференции «Повышение качества образовательного процесса: пути решения проблемы» и средствах массовой информации.
 2. Совершенствование работы УНКЦ по научно-методическим темам, определяющим основные направления их работы в 2013–2014 учебном году.
 3. Усиление методической и организационной составляющей в деятельности УНКЦ:
 - увеличение количества совместных с организациями-заказчиками кадров конференций, методических семинаров, круглых столов, проводимых как на базе УНКЦ, так и в университете;
 - организация по итогам работы УНКЦ совместных выпусков методических бюллетеней, методических рекомендаций и других изданий;
 - оказание методической и консультационной помощи работающим сотрудникам организаций-заказчиков кадров.
 4. Поиск оптимальных форм организации в УНКЦ учебной работы (практические и лабораторные занятия, практика студентов, курсовые, дипломные проекты) с целью повышения качества практической подготовки будущих специалистов, максимально адаптированных к профессиональной деятельности.
 5. Формирование тем курсовых, дипломных работ, магистерских диссертаций по заявкам организаций-заказчиков кадров, выполнение их на базе УНКЦ, а затем внедрение их в практику работы организаций-заказчиков кадров.
 6. Усиление публикационной активности по итогам работы УНКЦ с целью распространения передового педагогического опыта.

УНКЦ как инновационная форма деятельности в ВГУ имени П.М. Машерова дает возможность будущему специалисту на протяжении всего срока обучения совмещать теорию с практикой. Кроме того, сотрудничество в рамках работы университета и организаций-заказчиков кадров повышает компетентность преподавателей университета и сотрудников организаций, дает возможность обмениваться опытом работы, способствует повышению качества подготовки специалистов, их конкурентоспособности на рынке труда.

**УЧЕБНО-НАУЧНО-КОНСУЛЬТАЦИОННЫЙ ЦЕНТР
КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА СОТРУДНИЧЕСТВА
ВГУ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА
И УЧРЕЖДЕНИЙ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Г. ВИТЕБСКА**

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

Учебно-научно-консультационный центр на базе учреждений специального образования: ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска», ГУО «Специальный детский сад № 18 для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Витебска», ГУО «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» создан одним из первых в ВГУ имени П.М. Машерова.

Основные задачи работы УНКЦ, реализованные в 2013 году:

- создание информационно-образовательной среды по вопросам развития специального образования, научно-методической деятельности по приоритетным направлениям, а также по вопросам подготовки студентов, магистрантов и повышения квалификации педагогов учреждений образования и преподавателей университета;

- совместное ведение научно-исследовательской, научно-практической, учебной, воспитательной и методической работы;

- участие профессорско-преподавательского состава университета в качестве консультантов, методистов в процессе диагностики, консультирования, изучения дисциплин, проведение факультативов, организации учебно-воспитательной, методической работы с учащимися;

- организация регулярного прохождения студентами университета на базе учреждений образования всех видов практик, совместное методическое руководство всеми видами практик, лабораторно-экспериментальными занятиями, воспитательными мероприятиями;

- формирование у студентов профессиональной компетентности;

- проведение совместных конференций и семинаров по актуальным проблемам развития специального образования;

- пропаганда и осуществление волонтерской деятельности.

Среди основных направлений деятельности можно назвать следующие:

Научно-инновационная работа. Выполнение теоретико-эмпирических исследований в рамках следующих тем:

• «Детерминанты социализации личности на разных этапах онтогенеза» (региональный аспект) (подтема – «Социализация лиц с ОПФР») (2010–2015 гг.);

• Областной проект «Клуб «Школа после школы» по организации патронатного сопровождения выпускников с ОПФР в условиях образовательной интеграции (совместно с педагогами Оршанского района) (2010–2013 гг.);

• Проект «Каждый имеет право быть счастливым» (тема «Дети с ограниченными возможностями») (при финансовой поддержке итальянского фонда «Aiutiamoli a vivere») (2013–2016 гг.)

На базе УНКЦ выполнялись: 1 кандидатская диссертация (Кухаренко Т.С.), 5 магистерских диссертаций, 7 дипломных работ, 72 курсовые работы (студенты 3–5 курсов специальности «Олигофренопедагогика. Логопедия» (ДО) и специальности «Дошкольное образование. Логопедия» (ЗО)).

УНКЦ являлся экспериментальной площадкой при выполнении кандидатской диссертации Т.С. Кухаренко «Формирование способов усвоения социального опыта у учащихся 2 отделения 1–4 классов вспомогательной школы» (научн. руководитель – к. пед.н., доцент Шинкаренко В.А.) (13.00.03 – коррекционная педагогика (олигофренопедагогика)).

В учебный процесс УНКЦ внедрены результаты теоретико-эмпирических исследований студентов, выполненных в рамках дипломных работ и магистерских диссертаций (всего 49 актов внедрения).

В учебно-воспитательный процесс УНКЦ внедрены 6 учебно-методических пособий преподавателей кафедры коррекционной работы:

- Амасович Н.В. «Дошкольная педагогика: развитие ребенка в деятельности»,
- Амасович Н.В. «Дошкольная педагогика: ребенок как объект и субъект педагогического процесса»;
- Амасович Н.В. Педагогика детства. Педагогические технологии: практический аспект (в двух частях);
- Лауткина С.В.: «Практический материал к урокам «Человек и мир» и «Социально-бытовая ориентировка» в рамках межпредметных связей»;
- Лауткина С.В. Повышение социальной компетенции обучающихся через дополнительную образование в форме деятельности клуба «Школа после школы» (пособия выполнены в рамках реализации областного проекта «Клуб «Школа после

школы» по организации патронатного сопровождения выпускников с ОПФР в условиях образовательной интеграции);

- Лауткина С.В. «Ранняя комплексная помощь детям с особенностями психофизического развития» (использованы материалы ГУО «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»);
- Аленкуц Л.Г. «Методика развития речи во вспомогательной школе».

Научные работы, представленные на Республиканский конкурс научных работ студентов высших учебных заведений Республики Беларусь 2012 г., выполненные по заявкам УНКЦ, внедрены в учебный процесс УНКЦ, удостоились ряда наград: 2 работы 2 категории и 3 работы 3 категории.

Методическая, диагностическая и консультативная работа. Участие преподавателей кафедры коррекционной работы в 12 мероприятиях научного и учебно-методического цикла (on-line конференции, методические объединения, семинары, совещания, круглые столы, педсоветы и др.). Среди наиболее значимых можно назвать следующие:

– on-line видеоконференция между Витебским государственным университетом имени П.М. Машерова и Новгородским государственным университетом имени Я.Мудрого на тему «Инклюзия: состояние и перспективы». В работе конференции приняли участие представители ВГУ имени П.М. Машерова, Новгородского государственного университета имени Я.Мудрого, университета Хильдесхайм (Германия), руководители ЦКРО и Р, учреждений специального и среднего образования Витебского и Новгородского регионов (24 апреля 2013 г). Создание цикла публикаций по данной теме в газетах республики Беларусь и Витебской области («Настаўніцкая газета», «Современное образование Витебщины», «Мы і час», «Витебский проспект»).

– организация (совместно с Первомайским РОО) и участие в качестве члена жюри в смотре-конкурсе на «Лучшую модель коррекционно-педагогической помощи детям с ОПФР» (12-14 февраля 2013 г., место проведения – ГУО «СШ № 45», ГУО «СШ № 46», ГУО «СШ № 42», ГУО «СШ № 31», ГУО «СШ № 24», ГУО «СШ № 23», ГУО «СШ №43», ГУО «СШ № 14», ГУО «Детский сад № 18 для детей с ТНР г. Витебска» и др.). Создание цикла публикаций о конкурсе в газетах Витебска и Витебской области.

– подготовка проекта «Каждый имеет право быть счастливым» (тема – «Дети с ограниченными возможностями») и видеоролика, представление проекта на III Студенческом форуме (9-12 мая 2013 г., г. Мозырь, МГПУ имени И.П. Шамякина). Проект будет реализовываться в течение 2013-2016 г. при финансовой поддержке итальянского фонда «Aiutiamoli a vivere».

– участие в работе инструктивно-методического совещания «Система специального образования города Витебска: итоги работы и перспективы развития в 2013–2014 учебном году», подготовка доклада и презентации на тему «Развитие инклюзивных процессов в современном образовании (от интеграции к инклюзии)» (10 октября 2013 г., г. Витебск, место проведения – ГУО «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»);

– участие в работе круглого стола «Инклюзивному образованию – инклюзивного педагога» (23 октября 2013 г., г. Барановичи, место проведения – УО «Барановичский государственный университет»);

– подготовка и проведение научно-практического семинара «Театрально-игровая деятельность в развитии речи детей с речевыми нарушениями» (на базе ГУО «Детский сад № 18 для детей с ТНР г. Витебска» (18 февраля 2013 г.);

– проведение «Диагностики устной и письменной речи детей работников и специалистов хозяйства «Верас» (хозрасчетный договор);

– проведение обучающего семинара с педагогами ГУО «Детский сад № 18 для детей с ТНР г. Витебска» на тему: «Клоунотерапия в работе с детьми с особенностями психофизического развития» (23 марта 2013 г.);

– проведение обучающего семинара с педагогами ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска» на тему: «Клоунотерапия в работе с детьми с особенностями психофизического развития» (18 марта 2013 г.);

– проведение обучающего семинара с педагогами ГУО «ВГЦКРОиР» на тему: «Клоунотерапия в работе с детьми с особенностями психофизического развития» (13 марта 2013 г.);

– оказание помощи работникам Витебской областной филармонии по реализации цикла концертно-познавательных программ для будущих мам «Соткать душу из нот» (Витебская областная филармония). Участие в концертах (пятом на тему «Один билет на двоих» (обучающий семинар для будущих мам «Как развивать речь ребенка: до рождения в раннем возрасте и шестом на тему «Мамино солнышко» (16 февраля 2013 г., 16 марта 2013 г., место проведения – Витебская областная филармония);

– участие в пресс-конференции по результатам проведения цикла концертно-познавательных программ «Соткать душу из нот». Создание цикла публикаций о программе в газетах Витебска и Витебской области.

Преподавателями кафедры коррекционной работы оказывалась помощь членам психолого-медико-педагогических комиссий ГУО «ВГЦКРОиР» в осуществлении психолого-педагогической диагностики детей с ОПФР (исполнители – Лауткина С.В., Чобот Ж.П.).

Созданы по запросам учреждений образования (центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации) индивидуальные программы сопровождения детей с ОПФР.

Оказана психолого-педагогическая помощь семьям детей, обучающихся в учреждениях УНКЦ, по сопровождению детей с ОПФР (консультации, проведение занятий).

Составлены индивидуальные программы по сопровождению детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями развития во второй половине дня (разного рода помощь таким детям оказали более 60 волонтеров педагогического факультета).

Регулярно осуществляется подготовка педагогов системы специального и общего (классы, группы интегрированного обучения) образования в рамках магистратуры «Теория обучения и воспитания» (в области коррекционной работы).

Организационная работа. При поддержке ЦИТ создан видеоролик «Каждый имеет право быть счастливым» (проект «Дети с ограниченными возможностями»). Видеоролик посвящен теме: «Клоунотерапия в работе с детьми с особенностями психофизического развития».

С целью популяризации профессии учителя-дефектолога и повышению профессиональных компетенций студентов организовано проведение конкурса на лучшего студента – практиканта педагогического факультета 2012–2013 уч/года (в конкурсе приняли участие студенты 4 курса специальности «Олигофренопедагогика. Логопедия» (ДО) и 5 курса специальности «Дошкольное образование. Логопедия»). Важнейшим показателем при подведении итогов явилось умение практикантов-дефектологов осуществлять свою профессиональную деятельность в качестве учителя-логопеда или учителя-олигофренопедагога. Итоги подведены в июне 2013 года.

Организовано проведение конкурса «Сердце отдаю детям». Основные положения конкурса разрабатывались с привлечением руководителей УНКЦ. Конкурс был объявлен среди студентов 1–4 курсов специальности «Олигофренопедагогика. Логопедия», «Начальное образование. Дошкольное образование», «Дошкольное образование. Логопедия». Награждение победителей и номинантов конкурса было проведено в рамках недели факультета на пленарном заседании научно-практической конференции «Мир детства в современном образовательном пространстве».

Создание серии публикаций (газеты «Настаўніцкая газета», «Мы и час», «Витебский проспект», журнал «Современное образование Витебщины», сборники научно-практических конференций) о деятельности УНКЦ и учреждений специального образования («Сделаем жизнь детей счастливой», «Интеграция: шаг навстречу», «Интеграции быть»).

Подготовка вместе с опытными педагогами баз УНКЦ студентов педагогического факультета на V Республиканскую олимпиаду по коррекционной педагогике и специальной психологии (с международным участием).

Воспитательная работа. Воспитательная работа с учащимися в рамках проведения производственных практик на базе ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска»,

ГУО «Специальный детский сад № 18 для детей с тяжелыми нарушениями речи»,
ГУО «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации»:

- выступление студентов перед детьми на базах УНКЦ к торжественным мероприятиям (к празднику осени, Новому Году, концу учебного года).
- выступление студентов специальности «Олигофренопедагогика. Практическая психология» перед воспитанниками ГУО «Специальный детский сад № 18 для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Витебска» с новогодним представлением.
- выступление студентов специальности «Олигофренопедагогика. Практическая психология» перед воспитанниками ГУО «Специальный детский сад № 64 г. Витебска» с праздничным утренником «С любовью к детям» (23 мая 2013 г.)
- выступление студентов специальности «Олигофренопедагогика. Практическая психология» перед воспитанниками ГУО «Специальный детский сад № 18 для детей с тяжелыми нарушениями речи г. Витебска» с праздничным утренником «С любовью к детям» (31 мая 2013 г.)

Учебная работа. Информационно-образовательные ресурсы УНКЦ использовались при проведении практических и лабораторных занятий по специальным коррекционным дисциплинам: детский сад № 18 для детей с тяжелыми нарушениями речи – «Логопедия», «Логопсихология», «Логопедическая ритмика», «Психолого-педагогическая диагностика лиц с нарушениями речи»; вспомогательная школа № 26 – «Олигофренопедагогика», «Методика преподавания природоведения», «Методика преподавания предмета «Человек и мир», «Психолого-педагогическая диагностика», «Методика русского языка», «Основы специальных методик обучения и воспитания», «Методика преподавания предмета «Основы исторических и правовых знаний»»; центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации – «Воспитание и обучение детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью», «Методика коррекционно-развивающей работы при интеллектуальной недостаточности».

В течение семестра регистрация сформированности практических умений и навыков студентов имеет отражение в «Дневнике учета практических навыков студентов специальности «Олигофренопедагогика. Логопедия».

В течение 2013 года в УНКЦ было организовано прохождение 7 производственных практик: студентов дневной и заочной форм обучения (155 человек), слушателей ИПК и ПК (специальность «Логопедия») (15 человек). Общее количество привлеченных студентов и слушателей ИПКиПК составило – 175 человек.

В условиях модернизации современной системы образования учебно-научно-консультационный центр педагогического факультета, с одной стороны, обеспечивает высокий уровень компетенции выпускников, а с другой стороны – повышает уровень интеграции рынка образовательных услуг и рынка труда.

УЧЕБНО-НАУЧНО-КОНСУЛЬТАЦИОННЫЙ ЦЕНТР КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

*Т.Д. Вакушенко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Социальная сфера становится стратегически важным направлением жизнедеятельности белорусского общества. Уровень профессионализма специалистов социальной работы во многом зависит от качества их подготовки в высшем учебном заведении. В феврале 2010 года между Комитетом по труду, занятости и социальной защите Витебского облисполкома, учреждением «Территориальный центр социального обслуживания населения Первомайского района г. Витебска» (ТЦСОН) и факультетом социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова был заключен договор о долгосрочном сотрудничестве, с целью повышения качества деятельности по социальному обслуживанию и оказанию социальных услуг гражданам (семьям), оказавшимся в трудной жизнен-

ной ситуации, качества подготовки специалистов, максимально адаптированных к практической профессиональной деятельности, а также на развитие профессионализма специалистов по социальной работе, внедрение инновационных технологий социальной работы с различными категориями населения.

Основные задачи деятельности УНКЦ следующие:

- совместное планирование и организация работ в сфере научно-исследовательской, учебно-методической, социальной, информационно-просветительской, культурно-досуговой деятельности университета и ТЦСОН;

- повышение профессиональной компетентности специалистов по социальной работе с участием профессорско-преподавательского состава университета в качестве консультантов, методистов;

- совместная разработка и подготовка к публикации учебно-методических изданий предназначенных для организации практического обучения студентов университета и для использования в деятельности ТЦСОН;

- организация непрерывной практической подготовки студентов 1-6 курсов обучения и обеспечение регулярного прохождения студентами университета на базе ТЦСОН всех видов практик. Совместное методическое руководство практиками, практическими занятиями;

- проведение совместных научно-практических конференций, семинаров, консультаций;

- организация выполнения курсовых, дипломных и магистерских работ студентами университета на базе ТЦСОН.

Профессиональная подготовка специалистов социальной сферы, в рамках работы УНКЦ, реализуется в следующих направлениях: организационная; учебная работа; учебно-информационная работа; научно-инновационная работа; волонтерская работа; воспитательная работа со студентами; научно-методическое сопровождение специалистов ТЦСОН.

Практика является первостепенно важным компонентом подготовки специалистов социальной сферы к профессиональной деятельности и предоставляет широкую основу для создания и развития внешних связей кафедры социально-педагогической работы и ТЦСОН. Партнерство с данным учреждением проявляется: в совместном научно-методическом сопровождении практики; в участии сотрудников-супервизоров в установочных и итоговых конференциях по практикам; в систематическом проведении преподавателями кафедры лекций-консультаций по наиболее сложным проблемам, касающимся характерных проблем социальной сферы; в использовании учебников и методических пособий преподавателей кафедры; в обогащении методической базы ТЦСОН информационными материалами, изготовленными студентами; в проведении циклов внеаудиторных мероприятий.

Учебная и производственная практика по специальности «Социальная работа» в условиях ТЦСОН выступает связующим звеном между теоретическим и практико-ориентированным обучением, научно-исследовательской деятельностью, внеаудиторной воспитательной работой и волонтерской деятельностью. Активное многолетнее сотрудничество кафедры социально-педагогической работы и ТЦСОН позволило получить уникальный опыт по супервизии и успешно решить вопрос реализации целей и задач практики, а также обеспечения формирования и развития у студентов профессиональной мотивации, стремления к эффективной практической деятельности и самосовершенствованию. Это особенно важно в связи с тем, что специальность «Социальная работа» включается в профессиональную сферу «человек – человек», что предполагает грамотный дифференцированный выбор форм и методов работы, специфику профессионального общения с различными категориями населения, выбор правильной стратегии реагирования в проблемных и конфликтных ситуациях.

УНКЦ позволяет повышать качество учебной работы на факультете путем проведения в рамках учебного процесса практических занятий по специальным дисциплинам

на базе ТЦСОН. Специалисты-практики участвуют в процессе обучения студентов практическим навыкам, проводят мастер-классы для преподавателей и студентов, оказывают помощь преподавателям в составлении заданий для проверки практических умений и навыков по учебным дисциплинам. Следует отметить, что в организации и проведении учебных занятий в УНКЦ заинтересованы и сами работодатели. По мнению работодателей, будущие специалисты по социальной работе должны овладеть не только базовыми, но в тоже время и узкоспециализированными компетенциями. Именно поэтому при составлении плана практического занятия, перечня заданий для проверки практических умений и навыков преподаватели учитывают, прежде всего, мнение и опыт работающих специалистов по социальной работе, особенности учреждения социального обслуживания и специфику работы с социально уязвимыми категориями граждан.

Особое значение в рамках работы УНКЦ уделяется взаимодействию кафедры и ТЦСОН в организации научно-инновационной работы, обеспечивающий участие студентов в исследовании и решении социальных проблем клиентов социальной службы. ТЦСОН выступает как исследовательская площадка для проведения исследований к курсовым и дипломным проектам.

Темы дипломных работ выпускников определяются актуальными проблемами социальной сферы и (или) заказом ТЦСОН, например, «Организация социальной работы с одинокими пожилыми людьми в условиях ТЦСОН», «Социальная работа с лицами без определённого места жительства», «Социальная поддержка семей одиноких матерей», «Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов социальной сферы на примере взаимодействия вуза и ТЦСОН», «Социально-педагогическое сопровождение выпускников интернатных учреждений», «Социальное обслуживание граждан пожилого возраста на дому» и другие.

В организации научно-исследовательской деятельности студентов специальности «Социальная работа», по мнению преподавателей кафедры и сотрудников ТЦСОН, четко прослеживается связь предмета и объекта научного исследования (публикаций, выступлений на конференциях) с актуальными проблемами социальной работы; отражение в исследовании регионального опыта решения проблемы; самостоятельность исследования; глубина и научно-практическая значимость проделанной работы в социальной практике; наличие у автора собственных суждений по проблемным вопросам, формирование авторской точки зрения; отражение в исследовании взаимосвязи теории и практики социальной работы; взаимосвязь научно-исследовательской деятельности с темами курсовых и дипломных работ и т. Анализируя успеваемость студентов, можно утверждать о непосредственном влиянии исследовательской деятельности на успешность их обучения.

Навыки и умения формируются быстрее и сохраняются прочнее, если существует продуманная система их поддержки, т.е. совокупность видов внеучебной деятельности студентов, в которых эти навыки и умения активно задействуются. В этом направлении работа УНКЦ обогащена совместным проведением крупных мероприятий: международной конференцией «Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения», круглым столом по теме «Актуальные вопросы социальной поддержки воинов-интернационалистов», областном фестивале художественной самодельности «В кругу друзей» среди инвалидов, посещающих территориальные центры социального обслуживания населения, конкурсом «Лучшая семья Первомайского района г. Витебска» и др. Традиционными стали мероприятия, посвященные Дню пожилого человека, Дню инвалида, Международному Дню волонтера, Дню семьи, Дню Победы, «Дыхание весны», «Диалог поколений» и др. Участие студентов в мероприятиях выступает условием развития личности студента и содействует формированию нравственной культуры, усвоению стандартов этического поведения социальных работников.

Одним из факторов профессиональной подготовки будущего специалиста по социальной работе выступает добровольческая деятельность, которая позволяет реализовать

потребность помочь нуждающимся, включиться в социально значимую деятельность, повысить свой информационно-коммуникативный уровень.

В рамках волонтерской работы УНКЦ реализуются социальные проекты по поддержанию активности пожилых людей и людей с особенностями психофизического развития с акцентом на преодоление социального отчуждения, освоение требований изменяющегося окружения и взаимодействия с ним. Студенты поэтапно включались в добровольческую деятельность. Как правило, организаторами акций, инициаторами социальных проектов выступали старшекурсники, а студенты младших курсов привлекаются как участники-исполнители. В помощь студентам разработаны «Памятки», которые содержат важную и необходимую информацию для начинающих волонтеров.

Целенаправленная и систематическая работа по организации добровольческой деятельности содействует вовлечению молодежи в общественно-полезную работу, позволяет студентам решить свои личные проблемы и потребности и помочь обществу в решении проблем социальных. Примером может стала работа театрально-музыкальной студии «Параллели», объединившая творческих, инициативных, чутких людей разных поколений: представители ветеранских организаций, люди с ограниченными возможностями, их родители, студенты-волонтеры, а также сотрудники ТЦСОН. Проект направлен на повышение качества жизни молодых инвалидов, пожилых людей и инвалидов.

Социальное проектирование стало неотъемлемой составляющей социальной работы, и в общественной практике получила распространение идея применения проектирования как способа решения проблем в различных сферах и видах деятельности. Ежегодно в рамках работы УНКЦ проводится факультетский конкурс социальных проектов. Включая студентов в проектную деятельность, мы стимулируем развитие творческой активности и гражданской позиции, а также способствуем успешной социализации молодежи в период ее обучения в вузе. Как правило, тематика проектов приближена к специфике профессиональной подготовки за счет междисциплинарных связей учебных дисциплин (например, «Социальная работа в сообществах», «Социальная работа с семьей», «Методы и технологии социальной работы» и др.), а также к курсовым и дипломным проектам студентов. С целью решения конкретной проблемы в социальной сфере, опоры на способности и возможности студентов, усиления готовности студентов к реализации проекта часть работ по разработке и реализации социальных проектов проводилась непосредственно в ТЦСОН, и специалисты являлись консультантами, экспертами, а иногда и участниками студенческих проектов, передавали студентам свои знания и опыт. Основным мотивирующим фактором создания и участия в конкурсе для студентов является реализация лучшего социального проекта на практике. Студентами факультета социальной педагогики и психологии разработаны и успешно реализуются социальные проекты, направленные на удовлетворение потребностей и решение социальных проблем клиентов учреждения социального обслуживания, например: «Вместе мы сильнее». Цель проекта: обеспечить социальную интеграцию молодых инвалидов – улучшение качества их жизни.

Наличие у социальных работников и специалистов по социальной работе профессиональных затруднений и высокая потребность в повышении профессиональных компетенций будущих специалистов подтвердили необходимость осуществления научно-методической, учебной, воспитательной и волонтерской деятельности на базе Территориального центра социального обслуживания населения Первомайского района г. Витебска.

ТЕРРИТОРИЯ – ВИЗИТНАЯ КАРТОЧКА ГИМНАЗИИ

*А.Н. Аглушевич
Витебск, Гимназия № 4 г. Витебска*

Благоустройство пришкольной территории гимназии № 4 г. Витебска осуществлялось на протяжении всего периода функционирования СШ № 20 с архитектурно-художественным уклоном, однако к началу 2002 года (преобразование СШ № 20 с архитектурно-художественным уклоном в гимназию № 4) возникла идея новой концепции

благоустройства: территория должна стать визитной карточкой учреждения образования. Театр начинается с вешалки, гимназия – с территории. Помимо эстетического фона территория должна создавать у учащихся позитивное настроение, настраивать их на учебу еще при подходе к гимназии.

Начиная работу по реализации новой концепции благоустройства территории гимназии, мы условно разделили территорию на несколько секторов в зависимости от их функционального назначения, розы ветров, качества почвенного слоя.

В январе 2002 года была создана комиссия (Н.Н. Русанова, заместитель директора по воспитательной работе; К.М. Гайнаншина, заместитель директора по учебной работе архитектурно-художественного профиля; В.П. Осипова, учитель географии; Т.М. Даргель, учитель изобразительного искусства; Т.П. Ховрычева, учитель биологии; Е.В. Федотова, педагог-организатор, а через два года – А.П. Пашкевич, учитель биологии) по разработке общего проекта благоустройства территории гимназии, которую возглавил директор А.Н. Аглушевич, и объявлен конкурс на лучший локальный проект каждого сектора. В конкурсе приняли участие более 10 творческих групп учащихся 7–11 классов под руководством классных руководителей, воспитателей, учителей изобразительного искусства, родителей учащихся. Все локальные проекты были внимательно изучены комиссией и отдельные предложения использованы при разработке общего проекта. В течение одиннадцати лет в процессе работы возникали новые идеи, новые видения общей концепции благоустройства, вносились коррективы, дополнения.

Работа по благоустройству велась без использования бюджетных средств. За 11 лет (с 2002 по 2013 года) спонсорами (предприятиями государственной и частной форм собственности), гимназическим попечительским советом были предоставлены для работы по благоустройству территории сотни тонн щебенки, гравия, песка, плодородного грунта, бывшей в употреблении бордюрной плитки, бордюрного камня, цемента, отходов асбестоцементных труб, булыжника, доломитовой породы, катушек из-под кабеля, обрезков керамической плитки, отходов цветного стекла, зеркал.

Благоустройство осуществлялось силами учителей, учащихся и родителей. Особенно активно велись работы весной и осенью 2002 года: охвачены все 6 секторов, появились первые существенные изменения вида территории. В течение последующих лет на многочисленных субботниках учителя, старшеклассники, родители учащихся, технические работники гимназии прокладывали пешеходные дорожки, оборудовали альпийские горки, рбатки для цветов, изготавливали и устанавливали различные декоративные макеты. С помощью шефов были отремонтированы находящиеся в аварийном состоянии спортивные сооружения, снесены старые тополя.

Особое внимание уделено первому, центральному сектору. Были снесены аварийные тополя. Около входа в гимназию появилась альпийская горка из кусков доломитовой породы, диких валунов. Позже на этих валунах и доломитовых глыбах были закреплены изготовленные учителями и учащимися фигурки жуков, рептилий, птиц. Вокруг горки из обломков старой, бывшей в употреблении тротуарной плитки оборудована дорожка, соединенная с дорожкой в виде изломанной линии по всему периметру первого сектора.

2006–2008 годы... Продолжалась работа над совершенствованием эстетического вида комплекса «Развалины замка», его декоративно-клумбовой составляющей. Проведены работы по прокладке дорожек из старой, бывшей в употреблении тротуарной плитки. В качестве бордюров были использованы обрезки асбестоцементных труб. К началу 2009 года возникло новое видение оформления центрального сектора гимназической территории. Сектор был разбит на пять композиционных комплексов, соединенных между собой дорожками. Альпийскую горку из доломитовой породы запланировали сделать доминантной, оснастив ее изготовленной из старых столешниц центральной башней, инкрустированной зеркалами, стеклом, мозаикой из керамической плитки и шестью небольшими башенками.

За весну и осень 2009 года доминантный комплекс был завершен. Между башенками и валунами высажены туи, кусты казацкого можжевельника, низкорослые листовые кустарники, многолетние и однолетние цветы. Внутренняя работа была проведена на правом участке сектора: значительно изменен ландшафтный рисунок участка, срезаны неровности, насыпан холм, на котором стали создавать новый комплекс.

Учителем изобразительного искусства Д.Н. Стволовым с учащимися 9-х классов разработан проект комплекса «Изумрудный замок», и в течение 2010 года замок был построен. Учителями ИЗО и начальных классов высажены по периметру замка (в двух уровнях) многолетние цветы, кусты можжевельника. Замок соединен дорожками из тротуарной плитки, с другими комплексами, а также центральной дорожкой к зданию гимназии.

В 2010 году возникла идея создания «Аллеи гимназистов», которая по плану располагалась выше «Изумрудного замка». К этому времени было разработано положение о символе-талисмане учебной параллели, который виделся как скульптурно-архитектурное изваяние литературного или сказочного героя высотой не более 1 метра (из дерева, металла, бетона, гипса, других материалов).

В 2012 году были возведены два таких памятных знака, как «Мудрый соленок» и «Звездочет», а весной 2013 года изготовлен и установлен памятный знак первоклассников 2012/2013 учебного года. Согласно разработанному плану «Аллея гимназистов» завершается комплексом «Ода ученичеству».

Продумывая содержание комплекса «Мир познания», мы разделили (по периметру) горку на шесть композиционных частей: север, северо-восток, северо-запад, юг, юго-восток, юго-запад. Планировалось, что в центре каждой из шести композиционных частей в апреле 2013 года будет установлена восьмигранная тумба, на которой будет вышатаься одно из наиболее известных архитектурных сооружений указанных географических направлений, а на боковых гранях тумб будут расположены барельефы, ламинированные фотографии, мозаичные панно архитектурных сооружений, других достижений материальной культуры разных исторических эпох. Провели акцию «Весь мир как на ладони», в результате чего появились макеты: «Собор Василия Блаженного», «Пирамида Майя», «Афинский Парфенон», «Тадж-Махал», «Собор Парижской Богоматери», «Китайская пагода».

Учителя изобразительного искусства со своими учащимися в течение сентябрь-ноября определили дизайн своих тумб, провели отбор материала, который планировалось разместить на гранях тумб, выбрали материал для изготовления панно и тумб (зеркала, керамическая плитка, элементы бижутерии, пластиковые бутылки, фломастеры). Весной 2013 года комплекс «Мир познания» был завершен полностью.

Работу на втором секторе также можно разделить на отдельные этапы. В течение 2002/2003 учебного года были снесены аварийные тополя, остатки старой географической площадки. Развалившийся макет вулкана преобразован под альпийскую горку с вазами. Установлены солнечные часы, небольшие архитектурные формы, проложены дорожки из тротуарной плитки.

В 2006 году полностью выкристаллизовалась концепция оформления этого сектора, который получил общее название «Версальский сквер», состоящий из следующих элементов: средневековый замок, мельница, аисты, пруд с мостиком, альпийская горка с вазами, «домик с гномом», солнечные часы (в перспективе планируется заменить солнечные часы макетом «Эйфелева башня»).

Работы по благоустройству третьего сектора не были столь масштабными, как у первого и второго. В 2004–2006 годах в крайней юго-восточной части сектора проведена работа по созданию горки под названием «Витебск в архитектуре». Была создана 4-гранная усеченная пирамида, имеющая 4 ступени. Каждая ступень пирамиды обрамлялась бордюром из асбестоцементных труб. На вершине пирамиды планировалось установить макет городской ратуши, а на ступеньках – макеты наиболее известных исторических зданий города: городской ратуши, Воскресенской церкви, Благовещенского собора, Успенского собора, вокзала, театра имени Я. Коласа, костела Св. Варвары, филармонии, Духовского круглика.

Четвертый сектор – северная часть территории. Когда-то красивый, ухоженный школьный сад с пришкольным участком к середине 80-х годов пришел в запустение, и поэтому к концу 90-х годов начались работы по его окультуриванию. Были срезаны старые деревья, убраны сухие сучья у остальных. К 2002 году в общем плане благоустрой-

ства территории гимназии родилась идея облагораживания школьного сада. Запланировано возвести в трех крайних точках сада альпийские горки, соединив их дорожками из тротуарной плитки. Дорожки обрамлялись рабатками с цветами. Работы в саду не были столь трудоемкими, но потребовали очень много материала. В течение 2002–2004 годов были завезены десятки тонн плодородного грунта, песка, щебенки, бульжника, тротуарной плитки, бордюрного камня. Весной 2003 года началась работа по созданию альпийских горок. К 2005 году появилось очертание центральной клумбы-горки сада с дорожками к ней и к небольшой площадке в северо-восточной части сада.

Пятый сектор охватывает территорию внутреннего двора с котельной и сараем, площадкой для сбора мусора. В 2003/2004 году завезено четыре машины щебенки. Бульдозером было спланировано место под площадку для сбора мусора, проложены две дорожки от внутреннего двора к углу площадки для сбора мусора и сараю, на дорожки и площадки уложена завезенная щебенка. В 2004/2005 году эти дорожки были очерчены бордюром (в 2006 году по краям дорожек были оборудованы рабатки). Весной 2005 году были расписаны стены сарая, посажены черенки дикого винограда.

В течение осени-весны 2010/2011 учебного года учащиеся 3–10 классов с учителями и родителями разрабатывали эскизы панно, подбирали материалы, а затем изготавливали панно. Основой для панно стали пластины из пенопласта. Весной 2012 года на субботнике изготовленные панно были закреплены на новых бордюрах.

Летом 2012 года при поддержке отдела образования администрации Железнодорожного района были асфальтированы дорожки, ведущие к площадке для сбора мусора (правая) и к стадиону (левая).

Шестой сектор – спортивная зона. Работа на этом участке началась еще в девяностые годы. К 2000 году были снесены росшие вдоль забора аварийные тополя, демонтировано оборудование гимнастической площадки, ставшей аварийной. В 2005 году завершена работа по благоустройству футбольной площадки. В 2012 году на новой территории спортивной зоны оборудована площадка для прыжков в длину, а с 2013 года рядом с площадкой для метания мяча планируется строительство хоккейной коробки.

Итоги 11-летнего этапа работы по благоустройству

Первый сектор «Волшебная страна ученичества», состоящий из 5 комплексов, поражает своей красотой и глубиной идеи каждого входящего на территорию гимназии. Доминантный комплекс сектора – «Мир познания».

2-ой комплекс сектора – «Изумрудный замок».

3-ий комплекс сектора «Развалины замка Незнайки».

4-ый комплекс – «Ода ученичеству». Представляет собой площадь, уложенную тротуарной плиткой. В центре площадки возвышается четырехгранная ступенчатая пирамида, состоящая из 11 ступеней (11 ученических лет). Венчает пирамиду четырехгранный пьедестал, на гранях которой расположены барельефы древнегреческих муз. И, наконец, на пьедестале размещено скульптурное изваяние древнегреческой богини мудрости Софии, опирающейся одной рукой на здание гимназии, а второй – на книгу.

5-ый комплекс – «Аллея гимназистов», состоящая из скульптурных символов учебных классов, в которых заложены послания себе в будущее. Это единственный комплекс сектора, работа над которым будет продолжаться ежегодно.

Все архитектурные композиции планируется дополнить цветными композициями, декоративными кустарниками.

Список литературы

1. Алексеев С.В., Груздева Н.В. Практикум по экологии: учеб. пособие. – М.: АО МДС, 1996.
2. Грехова Л.И. В союзе с природой. – М.: Ставр., 2002.
3. Петров В.В. Из жизни зеленого мира. – М.: Просвещение, 1982.
4. Ремезова Г.Л., Эратова М.Е. Войди в зеленый мир. – М.: Просвещение, 1996.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОЗДАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

УСЛОВИЯ И ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

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

Наиболее острой проблемой в настоящее время при изучении естественнонаучных дисциплин студентами практически всех специальностей является общее снижение уровня довузовских знаний у студентов первых курсов, являющихся базой подготовки полноценного специалиста. Как итог, студенты младших курсов, имея недостаточный уровень базовых школьных знаний, в новой для себя системе учебной работы сталкиваются с большими трудностями и проблемами при изучении дисциплин учебного плана, соответствующего выбранной им специальности.

Проблемой организации учебного процесса в вузе является то, что лекции, семинары, практические занятия, лабораторные работы и многое другое требует от вчерашних школьников максимально использовать полученные навыки и приемы обучения, а также срочно приобретать новые, позволяющие усваивать текущий учебный материал согласно требованиям высшей школы. В сложившихся условиях приходится перестраивать саму методику преподавания существующих курсов. При этом, зачастую учитывается не индивидуальный уровень довузовских естественнонаучных знаний, а только некое среднее по всему коллективу, поэтому в большинстве случаев не учитываются индивидуальные способности студентов.

Цель исследования – выявление условий и эффективных форм организации индивидуальной учебной деятельности студентов, направленных на повышение качества обучения. *Задачами* исследования являются создание и дальнейшая реализация комплекса учебно-нормативных требований (на уровне кафедры) для развития и самореализации индивидуальных образовательных траекторий студентов.

Материал и методы. Указанные цель и задачи потребовали использования комплекса методов исследования: теоретических (моделирование, структурно-генетические анализ и синтез) и эмпирических (наблюдение явлений, накопление и отбор фактов, установление связей между ними).

Материалом исследований послужили созданные нами электронные учебно-методические комплексы на базе СДО Moodle, апробация которых проводилась в течение нескольких последних лет.

Результаты и их обсуждение. Нами выделены основные условия реализации индивидуализации обучения студентов для корректировки традиционной методики обучения:

- четкое установление требований к знаниям студентов и уровню их подготовки по этапам и при завершении изучения дисциплины (конкретные перечни знаний, умений и навыков и уровни их усвоения);
- критерии оценки знаний студентов (система оценок и графики представления заданий);
- заранее представленные перечни вопросов для подготовки к зачетным модулям и экзамену по курсу;
- примерная тематика письменных и контрольных работ с образцами их выполнения;
- доступный для студентов лекционный и практический материал в соответствии с программой и тематическим планированием дисциплины;
- образцы исследований и лабораторных работ с описанием оптимальных способов решения теоретических и практических задач;
- материалы для индивидуальной и самостоятельной работы (тренировочные и обучающие задания, тесты, справочники, глоссарии, литература по дисциплине).

В соответствии с рассмотренными условиями на кафедре общей физики и астрономии университета определены формы организации и проведения учебных занятий, включающих конструирование педагогических ситуаций и решение педагогических задач, выполнение индивидуальных заданий и упражнений, работы с опорными схемами и виртуальными лабораторными работами к предстоящим встречам с преподавателем на лабораторных и практических занятиях.

Особое внимание обращается на блоки практических работ, которые расположены с учетом тематического плана и рабочих планов преподавателя. Практические работы представлены обобщающими схемами и систематизацией материалов.

Важна и парная работа (статические и динамические пары), где по определенной проблеме студенту предоставляется возможность несколько раз проверить себя, работая со студентами с различным уровнем знаний.

Практикуются обязательные методы: метод временных ограничений в рамках модулей дисциплин, коллективные обсуждения в совокупности с констатирующим и промежуточным контролем. Это означает, что ни одно из заданий преподавателя не должно остаться без фиксации результата.

Обязательными средствами для реализации таких подходов является использование аудио- или видеотехники, компьютерных технологий для визуализации справочного материала и дидактических средств (графики, схемы, таблицы, модели, мониторинговые срезы и др.). Особое место приобретают обучающие тесты и лекции с разбивкой на фрагменты, перемежающиеся с контрольными вопросами.

Подготовка к исследовательской работе интенсифицируется на старших курсах, когда студенты выбирают специализацию, темы курсовых и дипломных работ. Совместно с руководителем составляется общая программа деятельности по определённой сквозной теме (с дальнейшим выходом на дипломную работу).

Заключение. Таким образом, следует отметить, что студентам необходима разноплановая педагогическая поддержка в поиске и овладении ими приемами и способами эффективной самостоятельной учебной работы. Самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов должна включать целевой, содержательный и исполнительный компоненты.

Список литературы

1. Галузо, И.В. Об интенсификации учебного физического эксперимента / И.В. Галузо // Организация самостоятельной познавательной деятельности учащихся при изучении физики: Респ. науч.-практ. конф.: тез. докл. / под ред. Т.Ю. Герасимовой. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2005. – С. 75–77.
2. Галузо, И.В. Индивидуализация обучения и контроля учебных достижений студентов с использованием модульно-рейтинговой системы / И.В. Галузо // Высшая школа. – 2011. – № 6. – С. 27–32.
3. 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.

ГЛОССАРИЙ КАК СТРУКТУРНЫЙ ЭЛЕМЕНТ КУРСА В СДО MOODLE

*И.В. Галузо, Т.И. Сапелко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Особая роль в современном мире педагогических технологий отведена терминологическим словарям, справочникам, энциклопедиям. В статьях этих специфических изданий фиксируются материализованные компоненты научного знания. Именно такие словари и справочники (обобщенный термин – глоссарий¹) составляют основу для работы в области учебной и научно-технической информации. Объектом исследования являются электронные и бумажные словари по физике и астрономии как система учебного и справочного материала для пользователя.

¹ Глоссарий – это словарь определенных понятий или терминов, объединенных общей специфической тематикой. Слово глоссарий происходит от греческого «глосса», что означает язык, речь. В Древней Греции глоссами называли непонятные слова в текстах, толкование которых давалось рядом на полях. Собрание глоссов впоследствии стали называть глоссарием.

Цель исследования – комплексное изучение существующего опыта составления электронных глоссариев в свете текстовой и аудиовизуальной базы данных и их интегрирования.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи теоретического и практического характера:

- провести сравнительно-сопоставительный анализ словарей на разных носителях и выявить их преимущества и недостатки использования, перспективы их существования;
- сформулировать принципы создания электронных глоссариев, их специфику;
- собрать данные о стратегии поиска и консультирования пользователей глоссариев;
- выработать принципы построения базы данных и функциональной модели глоссариев для школьников и студентов, а также системно-структурного подхода при описании модели анализа базы данных для интегрированного глоссария;
- разработать структуру модели электронного интегрированного глоссария и принципы организации данных в моделируемом глоссарии.

Материал и методы. Указанные цель и задачи потребовали использования следующих методов исследования: типологического, функционального и параметрического анализа, структурного анализа. Материалом исследования послужили электронные и бумажные словари различных типов.

Результаты и их обсуждение. Разработанная модель анализа базы данных и функциональная модель интегрированного глоссария является основой для создания специфических учебных материалов по естественнонаучным дисциплинам, изучаемым в вузе и общеобразовательной школе, и предназначена, в первую очередь, для практических работников.

Словарные статьи глоссариев могут быть использованы студентами, школьниками и другими пользователями как учебный материал.

Примеры разработанных нами глоссариев приводятся в информационных разделах учебных дистанционных курсов, размещенных на сайтах: <https://school.vsu.by/> и <https://sdo.vsu.by/>.

В ходе исследования выявлен ряд проблем традиционных словарей на бумажных носителях, предназначенных для целевой аудитории – студентов, школьников или научных сотрудников: объемы словарных статей, быстрота поиска необходимой информации в словаре, интегрированность информации в рамках одного словаря, соответствие содержания словаря текущему моменту, долговечность словаря (физическая и моральная), стоимость, компактность и др. Решение перечисленных проблем возможно только при условии автоматизации создания и поддержки продуктов лексикографии. Поэтому в современном мире выбор делается в пользу создания электронных словарей, примером чего является широко известная Wikipedia.

На сегодняшний день система дистанционного обучения с использованием платформы Moodle позволяет создавать электронные глоссарии терминов и понятий, образующих основу преподаваемых в вузе и школе курсов и предметов.

Гипертекстовая организация электронного глоссария обеспечивает неограниченный объем словарных статей и удобную навигацию их поиска. Цифровой формат предоставляет ряд технических возможностей для эффективной оптимизации макро- и микро-структурных параметров словаря, в том числе средств лексикографического описания, позволяет регулярно обновлять информацию и вносить необходимые корректировки.

Мы пришли к выводу, что использование когнитивного подхода в описании термина или понятия допускает пересечение в рамках одной статьи глоссария разноуровневой информации по степени раскрытия и форме подачи.

Функциональный спектр форм подачи информации обусловил интеграцию в рамках одной словарной статьи нескольких видов информации: разноязычные эквиваленты, дословный перевод иноязычных названий, семантическая, стилистическая, этимологическая, хронологическая информация, а также иллюстративный аудио- видео материал. В результате глоссарий обнаруживает признаки нескольких словарей: отраслевого терминологического, толкового, переводного, этимологического, энциклопедического, инвентаризационного и электронного. Например, при желании пользователя размер иллюстрации может быть увеличен.

Заключение. Обычно упрощенно подразумевается, что глоссарий на компьютере – это введенный в него бумажный словарь, снабженный удобными средствами поиска и

отображения. То есть, создатели электронных словарей традиционно сохраняют старую структуру и содержание в новых электронных формах. На долю компьютера привносится только эффектная демонстрация канонического содержания бумажных вариантов глоссариев.

Мы бы хотели предложить другую точку зрения, согласно которой учебные компьютерные глоссарии являются особым направлением в учебной практике со своими собственными подходами не только к отображению, но и к содержанию словарных статей. Мы полагаем, что электронный глоссарий – это особый структурный элемент учебных курсов, в котором могут быть реализованы и введены в обращение многие продуктивные идеи, не востребованные по разным причинам в бумажных словарях.

Электронные глоссарии позволяют преодолевать трудности, обусловленные бумажными носителями. Однако, несмотря на все более активное проникновение электронных справочных изданий в информационное пространство, существуют проблемы, связанные с их спецификой и распространением.

Список литературы

1. Баранов, А.Н. Введение в прикладную лингвистику / А.Н. Баранов. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 360 с.
2. 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.
3. Марчук, Ю.Н. Основы компьютерной лингвистики: учебное пособие / Ю.Н. Марчук. – М.: Московский педагогический университет, 1999. – 225 с.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

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

На сегодняшний день ситуация в образовательной среде заставляет задуматься о том, что развитие потенциальных возможностей будущих педагогов играет значимую роль в становлении личности человека, предопределении его перспектив и приоритетов. Раскрытие внутренних ресурсов требует создания особых условий, для реализации которых необходимо понять каким образом происходит личностное становление. В отечественной психологии широко рассматриваются понятия: потенциал человека и личностный потенциал.

По мнению Б.Ф. Ломова, потенциал человека представлен его способностями, системой знаний, умений и навыков. В понятие потенциала Б.Г. Ананьев включал развитие человека как личности и как субъекта деятельности и определял потенциал человека во взаимосвязях системокомплексов свойств различных уровней организации человека [1].

В нашей работе внимание сконцентрировано на личности в связи с одной из социальных систем – образованием, а именно с высшим образованием, поскольку, как подчеркивает Г.В. Никитина, именно оно «задает тон» системе образования во всей системе образования в стране, является определяющим [121, с. 8]. Развитие творческого потенциала студентов, в контексте нашего исследования, – студентов педагогических вузов, является той проблемой, разрешение которой имеет возрастные психологические предпосылки.

Цель нашего исследования состоит в определении структурно-содержательных, функциональных характеристик Арт-терапии для развития творческого потенциала личности педагога. Основной задачей являлось систематизировать психолого-педагогические средства стимулирования творчества студентов педагогического факультета УО «ВГУ имени П.М. Машерова» и определить возможности Арт-терапии в развитии творческого потенциала личности будущего учителя.

Материал и методы. Для решения поставленных задач в работе был использован комплекс методов: изучение и обобщение преподавательского опыта, анкетирование, те-

стирование, собеседование с преподавателями и со студентами; опытно-экспериментальная работа (тренинги на основе техник Арт-терапии).

При проведении исследования было задействовано 150 человек (125 студентов 5-х курсов, 10 учителей Островенской школы искусств, 15 учителей УО «Островенская средняя школа»). В роли основной группы испытуемых выступили 125 студентов педагогического факультета, специальность «Олигофренопедагогика. Практическая психология», ВГУ имени П.М. Машерова.

Результаты и их обсуждение. Целенаправленное использование комплексной системы специфических и неспецифических способов подготовки на основе позитивно направленных техник Арт-терапии способствует адаптации молодых педагогов в начале профессионального становления. На теоретическом этапе исследования нами предложена модель развития творческого потенциала личности будущего учителя средствами Арт-терапии, которая легла в основу проведения экспериментального исследования.



Рис. 1. Модель развития творческого потенциала личности будущего учителя средствами Арт-терапии.

На основе предложенной модели была создана программа развития творческого потенциала личности для студентов педагогического факультета, разработаны ее этапы: аналитико-диагностический (констатирующий эксперимент), содержательно-деятельностный (формирующий эксперимент, включающий в себя реализацию разработанной программы спецкурсов «Теория и методика психотренинга», «Арт-терапия»), оценочно-результатирующий и определяюще-перспективный, проведена ее апробация.

Сформулированные нами критерии развития творческого потенциала личности будущего учителя легли в основу отбора пакета диагностических методик (тестовая методика креативности Е.П.Торренса «Закончи рисунок», Дж. Гилфорда «Необычное использование» в двух вариантах: «Газета» и «Деревянная линейка», тестовая методика «Креативность» Н.Вишняковой, анкетирование «Ценностно-смысловой профиль будущего учителя», «Качества идеального педагога»), позволяющих проследить динамику его развития.

В контексте нашего исследования важен тот факт, что в контрольной и экспериментальной группе имеется процент испытуемых, рефлексизирующих компоненту творческого отношения к профессии на высоком уровне. Однако данный процент невысок. В контрольной группе он составляет 2,5%, в экспериментальной - 5%. Наряду с этим, в экс-

периментальной группе с низким уровнем рефлексии компоненты творческого отношения к профессии испытуемых больше на 2,5% , что выравнивает группы по анализируемому признаку.

Результаты анкетирования таковы. В контрольной группе 40 человек отдали на рейтинговые места (1, 2, 3 и 4) поставили качество идеального педагога «любовь к детям» (100% выборов). «Высокий профессионализм» выделен в качестве рейтинговых 35 испытуемыми (87,5% выборов). 23 человека (57,5% выборов) в списке ведущих качеств идеального педагога отметили «коммуникабельность». Наряду с этим, по мнению 20 испытуемых (50% выборов) отмечено в числе доминирующих качеств идеального педагога «творчество в педагогической деятельности», причем 2 человека поставили его на 1 место.

В экспериментальной группе так же, как и в контрольной, первое место занял показатель «любовь к детям, профессии» (40 человек обозначили его рейтинговым качеством). На втором месте в перечне качеств идеального учителя стоит также «высокий профессионализм» (26 человек поставили его в списках на 1-4 рейтинговые места, что составило 65% выборов). 25 испытуемыми (62,5% выборов) в списке качеств идеального педагога на 1-4 место поставлена «коммуникабельность». Наряду с этим, по мнению 19 испытуемых (47,5% выборов) в числе ведущих качеств идеального педагога отмечено «творчество в педагогической деятельности», 2 человека поставили его на 1 место, как и в контрольной группе. Рейтинговое распределение ответов испытуемых контрольной и экспериментальной группы показало, что качество «творчество в педагогической деятельности» заняло в каждой группе рейтинговое 4-ое место, что подчеркивает ценность творчества в педагогической деятельности. Произведем сравнительный анализ распределения выборов испытуемых контрольной (К) и экспериментальной (Э) групп по показателю «творчество в педагогической деятельности» и представим его результаты в наглядном виде на рисунке 2.

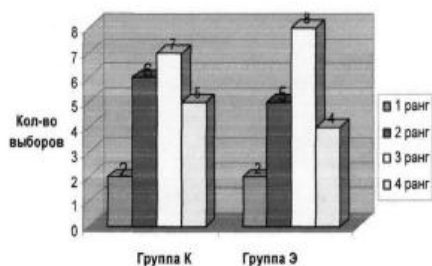


Рис. 2. Распределение выборов испытуемых по показателю «творчество в педагогической деятельности».

В работе: раскрыты возможности Арт-терапии в стимулировании развития творческого потенциала личности будущего учителя; Арт-терапия предоставляет возможность самовыражения личности в творчестве, протекание которого возбуждает креативные компоненты личности, создает условия для осознания ценности творчества в личном и профессиональном плане, способствует снятию барьеров, блокирующих проявление творческих возможностей личности; определен пакет психодиагностических методик, предназначенный для исследования динамики развития творческого потенциала личности будущего учителя, включающий диагностики уровня развития вербального и образного мышления, креативных характеристик в образе «Я»-реальный и «Я»-идеальный, анкеты на выявление ценностно-смыслового отношения к профессии учителя; определены этапы активизации творческого потенциала личности будущего учителя в процессе проведения Арт-терапевтических занятий: этап психологического вхождения, этап внутренней конформности, этап самосозерцания в творчестве, этап рефлексии самовыражения в творчестве; получены новые экспериментальные данные о взаимосвязи креативного и ценностно-смыслового компонента творческого потенциала личности будущего учителя: изменение ценностного отношения к творчеству способствует перестройке характеристик «Я»-идеального в сторону положительной динамики его креативного компонента, что, в свою очередь, побуждает личность к свободному творческому самовыражению.

Заключение. Таким образом, основными показателями развития творческого потенциала личности будущего учителя являются: изменение личностных характеристик в образе «Я»-идеальный в сторону положительной динамики его креативного компонента; развитие креативности как одного из компонентов творческого потенциала личности; формирование ценностно-смыслового отношения к творчеству и педагогической деятельности, требующей творческого подхода в ее организации.

Проблема личностного потенциала находит решение в создании развивающей среды, также требует индивидуальности в подходе к каждому. Раскрытию человеческой возможности способствует технология личностно – ориентированного обучения на основе техник Арт-терапии.

Список литературы

1. Ефанова, М.И. Самореализационный потенциал и психологическая готовность психолога к осуществлению профессиональной деятельности / под ред. Л.С. Колмогоровой, Ю.В. Трофимовой / Материалы международной научно-практической конференции. – Барнаул : АлтГПА, 2009. – 406 с.
2. Леонтьев, Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д.А. Леонтьев, Б.С. Братусь // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. – М.: Смысл, 2002. – С. 56–65.

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ

*П.В. Горонин
Минск, БГЭУ*

Решение актуальных проблем обучения и воспитания требует рассмотрения новых подходов, основанных на глубоком социально-психологическом анализе всего процесса формирования специалиста в современных условиях. Эффективное формирование личности предполагает реалистический подход к имеющимся проблемам, отказ от попыток выдать желаемое за действительное. Всякого рода игнорирование как положительного, так и отрицательного в процессе формирования личности специалиста порождает, с одной стороны, неоправданные ожидания, с другой – приводит к обесцениванию имеющегося.

Характер взаимоотношений в студенческой группе является одним из благоприятных условий развития полноценной личности каждого студента и формирования коллектива с общественно значимыми целями, высоким уровнем межличностного взаимодействия. Студенческий возраст характеризуется как наиболее активный период развития интеллектуальных, нравственных, гражданских и профессионально-трудовых сторон личности. Развитие и становление личности происходит в процессе активного взаимодействия и общения в условиях студенческой группы. Изучение и оценка уровня благополучия взаимоотношений в студенческой группе является актуальной задачей в процессе формирования социально зрелой личности.

Материал и методы. Обследование проводилось в 3 группах 4 курса учетно-экономического факультета Белорусского государственного экономического университета. Изучение и оценка уровня благополучия взаимоотношений в студенческих группах проводилась на основе методов наблюдения, опроса, социометрии. Всего обследовано 75 студентов из них 15 юношей и 65 девушек. Изучение проводилось в двух направлениях: оценке социальной адаптации студентов к обучению в ВУЗе и анализе взаимоотношений в студенческом коллективе, их влиянии на учебную, общественную и научную работу каждого студента. Общая оценка социальной адаптации и взаимоотношений студентов осуществлялась по таким критериям, как отношение к себе (самооценка), отношение к членам своей студенческой группе, активность и мотивация деятельности и поведения.

Результаты и их обсуждение. В ходе первого этапа исследования было установлено, что:

- студенты охотно вовлекаются в беседу, однако в основном для того, чтобы «понравится» преподавателю, а не для того, чтобы донести свою точку зрения до студенческого коллектива;
- студенты не прислушиваются к мнению друг друга;
- студенты не стремятся отстаивать свою точку зрения;
- в группах нет единства, уважительного отношения друг к другу (во время ответа одногруппника остальные отвлекаются и не слушают выступающих).

У большинства студентов на момент поступления в ВУЗ не было четких представлений о выбранной специальности, она была выбрана по субъективным причинам. Студенческие группы неоднородны, в целом не сильно сплочены. В каждой группе можно выделить несколько подгрупп, в которых есть неформальный лидер. Каждая из подгрупп имеет свои характерные признаки. Группы с отрицательным лидером (в двух группах это юноши и в одной – девушка) характеризуются низкой успеваемостью, нарушениями поведения на занятиях, активной позицией в отстаивании своих прав. Студенты этой подгруппы выбирают последние ряды в аудитории, часто занимаются «своими делами», при ответах – больше «играют на публику». В то же время успеваемость членов данной подгруппы средняя, высокая и низкая. В большинстве своем они характеризуются высоким уровнем активности. Вторая подгруппа (35 студентов) выраженного лидера не имеет. Члены группы имеют среднюю и низкую успеваемость, общаются больше внутри своей группы, пассивны и безинициативны в общении и делах. В третьей группе (25 студентов) лидерами являются 2 девушки и 1 юноша с высокой успеваемостью и прочными знаниями. Остальные члены этой группы стараются тянуться за лидерами по профессиональному уровню. Все члены группы достаточно активны. В группе имеет место как «культ знаний», так и культ «хорошей оценки». Студенты разных групп не стараются помочь друг другу, общаются мало, в случае необходимости. В целом атмосфера в группе по доброжелательности ниже среднего, имеет место отчужденность и холодность между студентами. Они мало обобщены едиными целями, интересами, мотивами поведения. Индекс групповой сплоченности, согласно социометрическим данным, определяется как отношение числа взаимных выборов к теоретически возможному для данной группы. В исследуемых студенческих группах индекс групповой сплоченности достаточно низок и составляет 0,25, что так же свидетельствует о низком уровне благополучия взаимоотношений в группе. В ходе исследования изучалась мотивация социометрических выборов т.е. сделана попытка выяснить какие мотивы лежат в основе сделанных выборов каждого участника. Преобладающим мотивом выбора как положительного, так и отрицательного, является мотив личной симпатии, дружеских отношений, на втором месте оказался критерий «профессиональные знания и навыки одногруппника и на последнем – критерий «авторитет одногруппника в группе». Практически не было выявлено какой либо дифференциации выбора мотивов в зависимости от гендерной принадлежности опрошенных, т.е. мотивы юношей и девушек практически ничем не отличаются. В целях получения комплексной оценки уровня благополучия взаимоотношений в студенческой группе был рассчитан коэффициент взаимности (КВ), который выражает характер отношений, существующий в группе и является показателем сплоченности, привязанности, дружбы. По величине показателя коэффициента взаимности –25% данная группа относится ко 2-му, среднему уровню взаимности. Важной характеристикой уровня благополучия группы является индекс изолированности (ИИ). Группу можно считать благополучной если ИИ не превышает 5–10%. Индекс изолированности в исследуемой группе составил 4% т.е. группу по данному критерию нельзя отнести к неблагополучной, статусную категорию «не принятые» имеет только один студент.

Заключение. Таким образом, в результате проведенного исследования установлено следующее.

Студенческая группа неоднородна и в ней можно выделить несколько подгрупп, в каждой из которых есть неформальный лидер. Взаимоотношения в группе в основном «завязаны» на них, а отношения между членами разных подгрупп носят формальный или ситуативный характер.

Ведущим мотивом взаимоотношений в исследуемой студенческой группе является мотив дружеских отношений и взаимной симпатии и только на втором месте – деловой. При существовании разделенности группы на социальные подгруппы количество участников, имеющих благоприятный статус в группе, практически не влияет на формирование психологического климата в студенческой группе.

На характер межличностного общения и мотивацию выбора в исследуемой студенческой группе совершенно не влияет пол. Положение, как девушек, так и юношей благоприятно в равной степени. Возможно, это зависит от малого количества участников мужского пола в коллективе. Выявлен такой характер связи как взаимная симпатия. Мотивация выбора в большинстве случаев определяется желанием общаться, общими интересами. Другие причины выступают как второстепенные.

Представляется необходимым продолжение изучения межличностных отношений в студенческой группе, для того чтобы целенаправленно формировать эти отношения, создавать для каждого члена группы комфортные условия, с целью повышения успеваемости и мотивации к овладению профессиональными знаниями.

ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ДУХОВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ СФЕР

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

Получение университетского образования всегда считалось престижным. Овладеть всесторонними, универсальными знаниями, разнообразными профессионально-значимыми умениями, развить творческий потенциал личности, а также ее эмоционально-ценностные свойства и качества – все это подвластно университетской среде, системе образования в университете любого профиля (классического, гуманитарного, медицинского, технологического).

Чрезвычайно важными для процесса профессионального становления личности студента университета как будущего специалиста образовательной и социальной сфер является изучение предметов педагогического цикла. Педагогическая теория, и в особенности теория обучения и теория воспитания обладает способностью к раскрытию механизма не только передачи, но и усвоения знаний, показывает технологию превращения знаний в умения как репродуктивного, так и творческого, акмеологического уровней.

Формируя образ человека, педагогика как гуманитарная дисциплина, обращает внимание личности на свой внутренний мир, ориентируя ее на нравственное, духовное самосовершенствование.

Не завидовать, не осуждать, не лицемерить, -духовное воспитание, которое осуществляет педагогика, показывает личности пути и средства избавления себя от множества пороков и недобродетелей.

Прощать, понимать, принимать, любить, – помогает педагогика, такой ее раздел как теория воспитания, и в особенности такие ее темы, как «личность», «нравственное, эстетичное воспитание», «педагогическое общение».

Целью данной статьи является раскрытие возможностей педагогики как науки и учебного предмета в духовном, акмеологическом развитии личности.

Материал и методы. Для реализации цели исследования использовались научные труды педагогов (В.В. Краевский, И.Я. Лернер), теоретико-эмпирические методы (дедукция, индукция, метод педагогического наблюдения и историко-логистического анализа).

Результаты и их обсуждение. Педагогическое знание, лежащее в основе педагогической теории обладает удивительной способностью (при умелом раскрытии его сущности) превращаться в умение. Так, например, работа над понятием «педагогический процесс», технологический (структурированный, поэтапный) подход к раскрытию сущности данного понятия, его основных компонентов, позволит сделать обучаемого (студента)

сопричастным к организации собственного процесса усвоения знаний и научить его учиться и совершенствовать себя.

Любое из педагогических понятий имеет имманентную, присущую ему субъект-субъектную сущность. Например, «метод обучения» трактуется как взаимосвязанная деятельность обучаемого и обучающегося по передаче и усвоению состава содержания образования. Данная формулировка методов (И.Я. Лернер) позволяет студенту не только освоить сущность данного понятия и его классификацию, но и овладеть приемами и навыками объяснительного, репродуктивного, проблемного, исследовательского усвоения учебной информации.

Предметная составляющая педагогического знания (собственно педагогическое знание), также как и его методологическая составляющая (знание о знании) позволяют научить студента не только учиться, но и в будущем проявлять профессиональную компетентность. Все профессионально значимые умения в системе профессии «человек-человек» (гностические, конструктивные, коммуникативные, перцептивные, организаторские) формируются с помощью педагогической теории, в их основе лежат знания теории обучения и теории воспитания. И если методологическая составляющая педагогического знания формирует гностические умения, а предметная – конструктивные и организаторские, то духовная составляющая педагогического знания позволяет развить в личности его перцептивные и коммуникативные способности и качества.

Важнейшая часть педагогической теории – теории воспитания обладает также большим акмеологическим потенциалом. Любое из положений теории воспитания, его принципы, закономерности, методы, изучаются не только ради усвоения самих понятий, сколько с целью личностного развития и самосовершенствования. Такие темы теории воспитания как нравственное, гражданское, эстетическое, физическое, трудовое воспитание, критериями усвоения которых, является усвоение основ нравственной, гражданской (любой) культуры позволяют зародить у студентов желание подниматься по лестнице этического, эстетического, всестороннего самосовершенствования. Ситуации нравственного, эстетического, гражданского выбора в которые ставят студента интерактивные приемы обучения и воспитания, позволяют ему более осознанно и целенаправленно стремиться к достижению личностного и профессионального «акме» – зрелости, расцвета, совершенства. На то и другое уходит порой целая жизнь. Показать как построить золотой этаж собственной личности, научить общаться, овладеть приемами педагогической техники и основами коммуникативной культуры, освоить уровни теоретического, рефлексивного мышления, а главное научить понимать, принимать, помогать, то есть любить другого (Е.Н. Ильин), – все это может преподаватель дисциплин педагогического цикла, который вместе со своей студенческой аудиторией продолжает стремиться к собственному «акме», осваивая все новые и новые горизонты педагогического мастерства.

Акмеологизацию педагогического процесса можно усилить за счет применения технологии, мы назвали ее задачей-заданием, которая основана на структурировании учебной информации в соответствии с тремя уровнями образовательных стандартов – «знать», «уметь», «владеть». Каждая тема по курсу «Педагогика современной школы: передается и усваивается с помощью заданий трех видов: на формирование педагогических понятий и их системы – уровень «знать»; на соотнесение понятий друг с другом и с реальным педагогическим процессом – уровень «уметь»; на проектирование и моделирование педагогических проектов и ситуаций – уровень «владеть». Выполняя дома и на занятиях тесты и творческие задания, перечисленных выше трех видов студенты приобретают навыки описания, анализа и проектирования образовательного процесса.

Задачно-заданием поддержка педагогического процесса позволяет преподавателю организовать эффективное самоуправление ведением занятия. Все студенты могут проявить себя в роли ассистента преподавателя, в обязанности которого входит обсуждение с группой гипотезы занятия, предоставления слова докладчикам и белым и черным оппонентам, анализ докладов с точки зрения их информативности. Докладчики в свою очередь не просто излагают материал, а размышляют над педагогическими проблемами, вступают в полилог с аудиторией и диалог с оппонентами по созданию и разрешению

проблемных ситуаций. Группа экспертов (ассистент преподавателя и оппоненты) самостоятельно диагностируют ответ докладчика.

Технологичность данного подхода обеспечивается за счет того, что преподаватель целенаправленно планирует и передает, а студент осознает и усваивает четыре компонента содержания педагогического образования: педагогические знания (уровень «знать»), педагогические умения (уровень «уметь») и опыт творчества и отношений (уровень «владеть»)

Заключение. Педагогика как наука и учебный предмет обладает значимым духовным, акмеологическим потенциалом. Раскрыть его помогают: интерактивные методы и приемы преподавания, ведение занятий в режиме самоуправления учебно-познавательной деятельностью, способствующей развитию духовного акмеологического потенциала личности студента.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

*А.В. Жуков
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Интерес к проблемам гражданской культуры в истории человеческой мысли всегда был велик. Для нашей страны гражданская культура становится средством, условием выживания, а также выходом из кризисной ситуации, что в дальнейшем обеспечит динамичное развитие духовной культуры личности и социума.

Задача высшей школы сегодня - обобщить, собрать общечеловеческие, национально-культурные достижения, нравственные ценности, сделать их достоянием каждого выпускника высшей школы. Эти задачи законодательно закреплены приоритетами образования: общечеловеческими ценностями, жизнью и здоровьем, свободой нравственного и профессионального развития личности.

Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что сложившаяся система по формированию гражданской культуры у студентов вуза требует коррекции, поиска новых ориентиров и новых возможностей для развития будущего офицера. В настоящее время проблемам формирования гражданской культуры уделяется недостаточно внимания.

В связи с этим, целью нашего исследования в разработке научно-методических рекомендаций, направленных на совершенствование воспитания студентов вуза посредством использования нравственного потенциала воспитательного процесса, активизации учебно-воспитательной работы в вузе по формированию гражданской культуры студентов.

Материал и методы. В рамках поставленной цели был проведен социологический опрос, среди студентов филологического факультета (18 человек третьего курса) и факультета физической культуры и спорта (33 человека второго и третьего курсов), проходящих обучение на военной кафедре ВГУ имени П.М. Машерова. Задача опроса заключалась в выявлении нравственных и мировоззренческих приоритетов студентов университета.

Нами были использованы следующие методы:

статистический метод для оценки одновременного влияния всех факторов, действующих при данной обработке;

аналитический метод для рассмотрения события в виде простейшие составляющие, и тщательному их изучению.

На вопрос: «Укажите причину, по которой вы поступили на военную кафедру?» были предложены три варианта ответов:

- 1) не хочу служить в армии;
- 2) планирую получить военную специальность;
- 3) хочу участвовать в защите государства.

Анализируя анкеты, было выявлено, что большинство студентов (42%) из 51 опрошенных ответили, что хотят участвовать в защите государства. 38% планируют получить военную специальность. 20% - не хотят служить в армии.

Результаты и их обсуждения. Данные этого социального опроса позволяют сделать нам определенный вывод о том, что студенты недостаточно глубоко оценивают значение нравственной и гражданской культуры применимо к их будущей профессиональной деятельности.

Важен для решения задач формирования и развития личности студента принцип единства воспитания, самовоспитания и перевоспитания, отражающий их закономерную взаимосвязь и взаимообусловленность в целостном педагогическом процессе. Однако такое единство предполагает и относительную самостоятельность каждого из указанных педагогических явлений, которым свойственны специфические задачи, особые педагогические средства и приемы влияния и воздействия на психологию объекта воспитания.

Самовоспитание и перевоспитание рассматриваются как функции процесса и как особые виды человеческой деятельности, направленные на самосовершенствование личности студента, на устранение негативных качественных характеристик, отрицательных привычек, отклоняющегося от соответствующих норм поведения.

Объединяющий, интегральный принцип воспитания военнослужащих – комплексный подход, предполагающий учет всех элементов данного процесса, всех организационных форм, содержательных и методических сторон воспитательной деятельности. В основе этого принципа положение о том, что человека нельзя воспитывать частично. Необходимо применять комплексный и системный подходы к решению сложных задач формирования и развития человеческой личности [1].

К числу требований данного принципа, которыми следует руководствоваться в процессе воспитательной деятельности, относятся:

- определение, уяснение и постановка всей совокупности целей и задач воспитания студентов с учетом особенностей участников воспитательной деятельности;

- всестороннее изучение военнослужащих и определение уровня их воспитанности, проявления ее в различных условиях особенностей обучения;

- охват воспитательной работой всех категорий обучаемых независимо от их положения, возраста и уровня образования;

- комплексное и творческое использование средств, методов и приемов педагогического воздействия, выбор оптимального их соотношения с учетом особенностей конкретного обучаемого, условий его жизнедеятельности;

- обеспечение единства, согласованности и преемственности в воспитательной деятельности всех категорий преподавателей;

- систематический контроль, педагогический анализ и всесторонняя объективная оценка результатов воспитательной деятельности, своевременное корректирование самого педагогического процесса и др.

Необходимость изучения проблемы формирования гражданской культуры у студентов, проходящих обучение в ВУЗах, определяется многими факторами: во-первых, необходимостью формирования гражданской культуры, базирующейся на высоком профессионализме и квалификации будущего специалиста; во-вторых, для студентов характерно отсутствие разнообразного социально-психологического опыта, недостаточная устойчивость убеждений, порой несистемное мировоззрение. При этом недостаточное внимание к гражданскому воспитанию приводит к появлению негативизма, пренебрежению моральными авторитетами. От того, какой культурный потенциал будет сформирован у студента в процессе обучения, воспитания и развития в высшем учебном заведении, зависит его будущее не только как личности, но и как профессионала и гражданина. В-третьих, в вузе есть все необходимые условия для становления профессионалов, способных преобразовывать и создавать новые знания и высокие духовные ценности [2].

Именно эта социальная организация высшей школы республики Беларусь вызывает необходимость воспитания нравственной личности, формирование ее высокой гражданской культуры.

Гражданская культура личности – одно из важнейших составляющих в структуре базовой культуры личности, предполагает развитие гражданского сознания, мышления, чувств, потребностей, воли, уровень усвоения человеком общественно-политических взглядов, убеждений, желаний и умение применять их в общественно-политической деятельности.

Заключение. Перспективы развития нашего общества зависят от того, какое поколение мы воспитаем, какие моральные ценности и приоритеты будут им приняты и усвоены [3]. Для этого необходимо максимально использовать потенциал воспитательного процесса в вузе, уделяя при этом должное внимание гражданскому самовоспитанию студентов.

Список литературы

1. Военная школа Беларуси: традиции и современность / С.В. Бобриков и (и др.); редкол.: Т.В. Белова (гл. ред.); Военная академия Республики Беларусь. – Минск: Беларусь. Энциклопедия им. П. Бровки, 2010. – 376 с.: ил.
2. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя: учеб.-метод. пособие / Л.М.Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.
3. Курант, Л.С. Патриотическое воспитание студентов во внеучебной деятельности: (на материале экон. вузов): автореф. дис. ... канд. пед. наук : (13.00.01) / Киев. гос. ун-т им. Т.Г. Шевченко. – Киев, 1991. – 25 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ УЧЕБНОГО ЗАДАНИЯ

*С.Э. Завистовский
Новополоцк, ПГУ*

Основой проведения уроков по профессиональной подготовке является, как правило, учебное задание, выполняемое фронтально для всей группой учащихся, уровень сложности которого и условия реализации с использованием технических средств для выполнения которого аналогичны для всей группы учащихся. При этом не учитываются особенности психолого-физиологического и возрастного развития учащихся данного класса или группы учащихся, которые в большинстве случаев имеются и достигают значительного диапазона.

Изучение индивидуально-возрастных особенностей детей особенно необходимо для выявления резервов развития младших подростков. Знание и пользование в педагогической практике резервов развития младших подростков позволяет более успешно обучать и воспитывать детей. Перед педагогом встают проблемы: как сформировать положительную учебную мотивацию, развивать познавательную учебную мотивацию, развивать познавательную и творческую активность, увлечь, заинтересовать, пробудить.

При подведении итогов практической деятельности на уроках технологии учителю достаточно трудно выразить в виде детерминированной оценки технологические умения учащихся, обладающих различной степенью развития. С этой целью необходимо вводить некоторые приведенные критерии оценки, в настоящее время используемые весьма ограниченно. Сложнее обстоят дела в учебной группе, включающей индивиды с различным уровнем психолого-физиологического развития. Более того, принятое в настоящее время направление на инклюзивное обучение, требует принятия особых мер по организации процесса обучения.

Была предложена рабочая гипотеза, в соответствии с которой:

- продолжительность выполнения технологического действия (или операции) для некоторой возрастной группы учащихся прямо пропорциональна уровню их физического развития;
- проведение фронтальных занятий по техническому труду рационально организовать таким образом, чтобы, независимо от уровня развития учащихся, составляющих учебную группу, начало и завершение выполнения аттестационной работы производилось всеми учащимися одновременно или с весьма незначительными временными отклонениями.

Материал и методы. Основной методологической базой исследований является тезис о том, что структура технологического задания зависит от уровня развития каждого учащегося. Методически верно будет не строгая индивидуализация обучения, а проведение учебных занятий в устойчивых группах учащихся, выявленных на основе предлагаемой методики с тем, чтобы учебное задание для каждой из выявленных подгрупп было равноценным.

Результаты и их обсуждения. Опыт работы с учащимися 11–15 лет (5–9 класс), в процессе обучения которых происходит максимальное насыщение учебного процесса знаниями и умениями использования типовых технологических операций, свидетельствует о том, что для данной возрастной группы наблюдается четко выраженная зависимость между возрастными особенностями и технологическими способностями, которую можно представить в виде строгой математической зависимости. Рассматривались такие показатели, как рост и масса тела для данной возрастной группы.

Математическая обработка экспериментальных данных позволила выявить три неформальные подгруппы учащихся, обладающих сходными между собой параметрами психолого-физиологического развития, а также определить величину фактического различия между указанными параметрами для выявленных подгрупп. Дальнейшая корректировка объема учебного задания позволила организовать эффективное фронтальное выполнение учебного задания в виде увеличения или уменьшения объема учебного задания для двух противоположных подгрупп при стабилизации нагрузки для учащихся, входящих в среднюю подгруппу.

В результате проведенных исследований получены экспериментальные данные, адекватно оценивающие влияние указанных факторов на эффективность фронтального выполнения технологических операций. Сравнение результатов группирования с психолого-физиологическим состоянием включенных в указанные группы учащихся, позволяет, на основе анализа относительно простых и легкодоступных данных, получать объективную информацию для предварительного формирования учебных подгрупп на этапе выдачи учебного задания с гарантией эффективного его выполнения всей группой в целом.

Заключение. Представленная методика, разработанная на основе анализа эффективности технологической подготовки, может быть использована для обеспечения эффективного обучения широкому кругу дисциплин в детских дошкольных учреждениях, учреждениях образования с коррекционной направленностью обучения, при проведении учебных занятий по физической культуре, при формировании «групп здоровья», групп спортивного совершенства и мастерства и т.п.

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ

*Р.В. Загорулько, Н.Е. Мартинович
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Одним из важнейших результатов образования является способность учащихся, студентов к самостоятельному решению проблем в различных сферах жизнедеятельности. Технология проектной деятельности максимально соответствует решению таких задач, ибо термин «проект» не только ассоциируется с понятиями «план, замысел», но все больше используется в таком значении как «проект в образовании – специальным образом оформленная детальная разработка определенной проблемы, предусматривающая поиск условий и способов достижения реального практического результата» [1, 72]. Проектная деятельность многоаспектна и вариативна, поэтому в зависимости от основания деления или типологического признака выделяют различные типы проектов: исследовательские, творческие, ролевые, игровые, информационные, практико-ориентированные и др. Предметом нашего исследования явились условия успешной реализации технологии проектной деятельности в воспитательной работе со студентами.

Материал и методы. Материалом исследования послужила практика разработки студентами физического факультета социально-значимых проектов. Основными методами исследования явились опытная работа, включенное наблюдение, изучение и анализ опыта, экспертная оценка и др.

Результаты и их обсуждение. Разработка студентами социально-значимых проектов является обязательной составляющей для участников конкурсов «Студент года ВГУ», «Лучшая студенческая группа ВГУ». В положениях о конкурсах задача разработки и реализации проектов представлена в развернутом виде [2, 4]. Так, в представляемую на конкурс разработку проекта должны быть включены: название проекта, постановка проблемы, цель, задачи, методы, ресурсы, период осуществления проекта, ожидаемые результаты, краткое описание проекта, что способствует целостному и системному осуществлению проектной деятельности. Технология проектной деятельности или технология проектного обучения так же предлагает последовательность основных этапов и содержание деятельности педагога и обучаемых в работе над проектом [3, 68]. Но эти общие содержательно-процессуальные подходы не просто проецируются на конкретные разработки. В нашей практике социально-значимый проект – это вклад в решение какой-либо социальной проблемы. Основное затруднение на начальном этапе вызывает поиск, выявление проблем окружающей действительности, которые являются актуальными, требующими решения. На данном этапе совместного поиска использовались индивидуальные и групповые задания, «мозговой штурм» по «набору» перечня проблем окружающей нас действительности. Они могут быть разными по объему, значимости, возможности разрешения. Учитывались возрастные особенности студентов: чувство нового, стремление к самостоятельности, так же их специальная подготовка и каким образом приобретаемые знания и опыт могут быть востребованы в современной социокультурной ситуации. На последующем этапе проводилась всесторонняя диагностика проблем, определение их источника и характера, выбор из них тех, вклад в решение которых посилен участникам. На данном этапе важна связка проблемы с результатом, который может быть достигнут, с продуктом, который может быть получен. Так, после обстоятельного анализа и обсуждений в группе, с учетом актуальности проблемы энергосбережения, целесообразности информирования населения о способах и приемах энергосбережения в быту и возможностей студентов физического факультета была определена тема проекта «Экономим с умом». Собственно разработка проекта осуществлялась поэтапно с учетом индивидуальных и групповых заданий, промежуточных обсуждений и необходимой коррекции, оформления материалов и общественной презентации. Микрогруппами проводилась работа по отбору содержания информации (классы энергетической эффективности бытовой техники, оптимальное освещение, тепловой баланс жилища и т.д.). Уточнялась целевая аудитория, формы и способы подачи материала. Предоставленные проекты получили высокую оценку экспертов. Результаты проектной деятельности также нашли свою аудиторию в лице преподавателей, школьников и их родителей.

Заключение. Важнейшим условием успешной реализации проектной деятельности в воспитательной работе со студентами является выбор актуальной и решаемой проблемы с учетом возможностей и интересов студентов, профиля и уровня их подготовки, оптимальное определение варианта конечного продукта. Опыт участия студентов в разработке конкретных проектов способствовал освоению студентами технологии проектной деятельности.

Список литературы

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квал. пед. кадров / под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
2. Положение о конкурсе «Лучшая студенческая группа ВГУ – 2013». – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012. – 7 с.
3. Педагогические системы и технологии: практический аспект: курс лекций / авт.-сост.: Р.В. Загоруйко, Л.И. Шевцова. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009. – 213 с.

ПРЕПОДАВАТЕЛИ И СТУДЕНТЫ: ОБНОВЛЕННЫЕ ФУНКЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

*И.Е. Керножицкая
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Современная школа предъявляет высокие требования к молодому начинающему учителю и оценивает не только документы о его профессиональной квалификации, но и их подтверждение в виде «пакета компетенций» специалиста. Данная ситуация ставит перед преподавателями вузов проблему повышения качества профессиональной подготовки будущего учителя, которую можно отнести к категории вечных. Тем не менее, ее решение зависит от учета современного социального контекста, тех основных тенденций, которые осложняют достижение результата. Во-первых, это снижение профессиональной мотивации студентов, так как часть из них к вузовскому обучению относится как к возможности получить диплом и, тем самым, обеспечить успешную социальную интеграцию. Во-вторых, это доступность и массовость высшего образования, по причине которой студентами часто оказываются те, кто с трудом адаптируется к вузовским требованиям и способам обучения. В связи с этим, преподавателю приходится не столько «погружать» в предмет, сколько «выстраивать» дифференцированную образовательную траекторию. В-третьих, прагматизм современного студенчества, не позволяющий «на веру» принимать изучаемый материал, без аргументированного педагогического обоснования, со ссылками на программу и стандарты.

Не претендуя на составление исчерпывающего перечня гарантий качества профессиональной подготовки будущего учителя, остановимся на таком факторе, как совершенствование взаимодействия основных участников педагогического процесса – преподавателя и студентов.

Цель данной статьи – проанализировать востребованность и возможность реализации обновленных функций педагогического взаимодействия на занятиях по педагогике.

Материал и методы. Работая над статьей, мы анализировали научные представления и разработки ученых по проблеме повышения качества профессиональной подготовки специалистов (В.И. Байденко, Б.С. Гершунский, О.Л. Жук, И.И. Казимирская, А.П. Сманцер, В.А. Сластенин и др.). Использовали теоретические подходы к сущности и значению педагогического взаимодействия (С.Н. Батракова, В.К. Калинин, И.Б. Котова и др.). Опирались на многолетний опыт проведения занятий по педагогике, в том числе опыт создания и апробирования методических материалов, ориентированных на приоритетные образовательные технологии. Выполнение данной работы требовало применения методов теоретического и эмпирического исследования.

Результаты и их обсуждение. Организуя профессиональную подготовку учителя, кафедра педагогики четко представляет целостную картину обновляющейся педагогической реальности, в которой предстоит трудиться выпускнику вуза, и акцент ставит на совершенствование методики аудиторных занятий. Поскольку именно на занятиях студенты учатся продуктивному взаимодействию, взаимообогащающему общению, становлению индивидуального стиля деятельности, рефлексии, творчеству – всему тому, что обеспечит успешное вхождение в профессию. На кафедре уделяется серьезное внимание разработке и внедрению в учебный процесс технологий, изменяющих классическую модель вузовского обучения: передача знаний преподавателем на лекции и воспроизведение их студентами в экзаменационных условиях. Преподаватель из источника «готовых» знаний превращается в организатора, руководителя учебно-исследовательской деятельности студентов.

Разработанная и апробированная методика проведения практических занятий рекомендует в структуру каждого занятия включать:

- блок самообразования, ориентирующий студентов на изучение педагогической литературы по изучаемой проблеме;
- информационно-дискуссионный блок, предполагающий обсуждение теоретического материала;

- практико-преобразующий блок, «погружающий» студентов в различные виды активной деятельности (мыслительной, коммуникативной, проектировочной и др.) для овладения ее технологической стороной;
- рефлексивный блок, предполагающий работу со своим опытом, самоидентификацию с осваиваемыми профессионально-личностными позициями, со сложившейся ситуацией взаимодействия, самооценку меры своего продвижения в условиях конкретной темы.

Как показывает практика, с ускорением социальных перемен определенная часть студенчества становится внутренне неспособной принимать модели поведения, ценности, жизненные стратегии, которые были присущи старшему поколению. С этим связан критицизм и скептическое отношение к опыту старших, к организации воспитательного процесса в советской школе и за ее пределами, к деятельности детских объединений, к содержанию и методам воспитательной работы учителя и т.д. Вопрос «зачем я это должен изучать?», от ответа на который во многом зависит уровень познавательной активности, далеко не праздный в студенческой аудитории, поэтому требует от преподавателя четкой позиции, убеждающих примеров и аргументов. Современный студент отвергает академизм взаимодействия, монолог преподавателя. Поэтому практическое занятие - это не пересказ педагогических текстов, а собеседование, коллективный поиск ответов на поставленные вопросы, «порождение знаний» в совместной деятельности. Для стимулирования у студентов потребности в теоретических знаниях рекомендуем такие источники информации, которые учат анализировать, систематизировать знания, осознанно использовать термины, понятия, устанавливать закономерности между педагогическими явлениями, видеть связь теории с практикой. Используем пособия, учебно-методические комплексы преподавателей кафедры, содержащие дидактические материалы, помогающие учить и учиться. Это тезаурсы, структурно-логические схемы, творческие задания, вопросы к рефлексии и т.д.

Организация занятий включает разные виды учебной работы: рассуждение по цитатам, построение и анализ таблиц, моделирование ситуаций, решение проблемных задач, презентация творческих проектов, создание педагогических коллажей, ролевые игры. Студенты усваивают знания в контексте разрешения моделируемых профессиональных ситуаций во время деловой игры, глубже понимают и обогащают смысл рассматриваемых явлений во время дискуссии, развивают умения переводить теоретические знания в знаково-символическую форму при конструировании коллажа, используют имеющийся опыт для познания и раскрытия нового при решении педагогических задач. В зависимости от дидактических целей виды работ варьируются. Неизменным остается один из принципов активного обучения – интеллектуальная, эмоциональная и творческая включенность участников занятия в поиск смысла изучаемого.

Большими возможностями формирования у студентов практико-деятельностной позиции располагает метод проектов. Это такой способ обучения, при котором студенты приобретают знания в процессе планирования и выполнения заданий практического характера. Проектирование – это деятельность, которая характеризуется грамотно сформулированной целью и ее пошаговым решением. Она требует познавательной активности, самостоятельности, умения осмысливать прикладное значение педагогической теории. Ее нельзя свести к нормативному варианту, ибо проектная деятельность создает новый продукт. Предпринимаемые действия в рамках проекта обычно направлены на решение какой-либо проблемы или получение пользы от уже имеющейся, но до сих пор еще невыработанной возможности.

Изменению характера педагогического взаимодействия способствует применение учебно-творческих заданий. Содержание заданий вводит студентов в сложный мир педагогической деятельности, процесс обучения, воспитания, развития школьников, управления педагогическими системами. Мы рекомендуем задания, которые помогают осознать смысл научной информации, проанализировать конкретное педагогическое явление, определить свою позицию при обсуждении той или иной профессиональной проблемы, увидеть многовариантность решения педагогических задач. В заданиях предлагаются точки зрения ученых на различные педагогические явления, идеи и опыт практиков, научно-популярные тексты об обучении и воспитании, этюды о взаимодействии участни-

ков учебно-воспитательного процесса, «школьные ситуации». Каждое задание создает своеобразную микропроблемную ситуацию, что является поводом для размышлений и диалога, материалом для импровизаций и педагогической оценки, стимулом для принятия собственных решений. Решение педагогических задач осуществляется как на репродуктивном уровне, когда студент использует готовые формулировки, высказывает предположения на уровне «здорового смысла», не устанавливая взаимосвязи между отдельными компонентами решения, так и на творческом уровне, когда студент выполняет самостоятельно комплекс проектно-конструкторских задач, объясняет их логику, видит предпочтительный способ достижения результата. Таким образом, знания усваиваются в контексте разрешения моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл учения.

Заключение. Опыт нашей работы показал, что при такой методике занятий деятельность преподавателя определяется традиционными функциями, однако их содержание прирастает современными смыслами. Так, дидактическая функция теперь предполагает создание продуктивной учебной среды; организационная - определяет его позиции как модератора, который стимулирует процесс работы с информацией, осмысления нового знания и путей его использования в профессиональной деятельности; оценочная - в объективной и обоснованной диагностике достижений студентов. Студент с позиции слушателя и исполнителя переходит в позицию активного участника по реализации изначального преподавательского замысла. Он не пассивно ведомый, а самостоятельно «идущий за ведущим», который понимает задачи предстоящей работы, видит ее значимость, прогнозирует результат и приемы самоконтроля.

Список литературы

1. Учебно-творческие задания по педагогике: формирование профессиональной компетентности студентов: методические рекомендации / И.Е. Керножицкая, Н.А. Ракова. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2012.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

*Т.Е. Косаревская, О.Ю. Каминская
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Актуальность данной проблемы определяется тем, что задача раскрытия социального и психологического потенциала общества и личности, создание оптимального профессионального образа жизни людей. Формирование благоприятного социально-психологического климата трудового коллектива является одним из важных условий возрастания продуктивности труда и качества продукции, которая выпускается. Вместе с тем, социально-психологический климат является показателем уровня социального развития коллектива и его психологических резервов[1]. Тема исследования обусловлена наличием противоречия между объективной потребностью в совершенствовании социально-психологического климата в трудовом коллективе и недостаточной разработанностью технологий управления данным процессом.

Целью исследования является разработка рекомендаций по улучшению благоприятного социально-психологического климата трудового коллектива организации.

Материал и методы. Методологической основой исследования являются системология и теория организаций, труды отечественных и зарубежных ученых по психологии управления [1, 2]. Эмпирическая база исследования включает нормативно-правовые акты Республики Беларусь; учредительные документы ОАО «Элсан». Для оценивания основных проявлений психологического климата коллектива использовались наблюдение, анализ деятельности и опрос с применением карты-схемы Л.Н. Лутошкина. Степень выраженности тех или иных качеств коллектива определялась с помощью семибалльной шкалы [3, 4].

В тестировании приняли участие 20 человек. Образование: высшее имеют 13 сотрудников, у остальных средне-специальное или профессионально-техническое образование. Возраст сотрудников от 23 до 55 лет, стаж работы в данной организации от 6 месяцев до 5 лет.

Результаты и их обсуждение. Анализ социально-психологического климата ОАО «Элсан». Полученные результаты, показали, что в коллективе преобладает доброжелательность, однако 35% сотрудников считают, что присутствует антипатия и пониженный эмоциональный фон. Отношения между микрогруппами вполне дружелюбные. 50% участников считают, что проведение свободного времени способствует сближению коллектива, 20% не высказывают своего отношения к совместному времяпрепровождению. Половина опрошенных сотрудников сопереживают неудачам других членов коллектива, однако у 7 человек резко негативное отношение, у 3 неудачи других вообще не вызывают никаких эмоций. Коллектив не всегда быстро откликается на выполнение общего дела, иногда каждый занят своими делами. Данному коллективу присуща поддержка друг друга, большинство работников считается с мнением других, новых членов коллектива принимают доброжелательно и участливо. Коллектив активен по мнению 50% участвовавших в опросе, а по мнению 20% коллектив нельзя однозначно определить как активный или пассивный. У членов коллектива выявлено неоднозначное отношение к похвалам и поощрениям руководства. Молодые сотрудники, стаж работы которых менее двух лет, с осторожностью относятся как к помощи со стороны коллег, так и к похвалам со стороны руководства. Те работники, которые являются частью данного коллектива более двух лет, положительно оценивают отношения в коллективе и уверены в дружелюбности по отношению ко всем членам коллектива.

Таким образом, было констатировано, что психологический климат в данном коллективе имеет неустойчивый характер, с преобладанием благоприятных взаимоотношений ее членов. Данное исследование способствовало выявлению недостатков и их устранению. Руководство выразило свое согласие на проведение данных исследований 2 раза в год.

Даны рекомендации по оптимизации социально-психологического климата ОАО «Элсан» и проведено их внедрение в работу коллектива.

Таким образом, практика научного управления требует решения важной задачи согласования требований функциональной организации предприятия, обеспечения творческой свободы личности и актуализации механизмов социального, коллективного воздействия.

Подводя итоги данной работы нужно отметить, что характер социально-психологического климата в целом зависит от уровня группового развития. Установлено, что между состоянием социально-психологического климата развитого коллектива и эффективностью совместной деятельности его членов существует положительная связь. Оптимальное управление деятельностью и социально-психологического климата в любом коллективе требует специальных знаний и умений от руководящего состава. Основой и необходимой предпосылкой формирования оптимального социально-психологического климата является уровень социально-психологического развития коллектива, для изучения которого существует ряд методик. Эффективность общей деятельности зависит от оптимальной реализации личностных и групповых возможностей. Благоприятная атмосфера в группе не только продуктивно влияет на её результаты, но и перестраивает человека, формирует его новые возможности и проявляет потенциальные. В связи с этим возникает необходимость в оптимизации стиля межличностного взаимодействия в организации.

Заключение. Организация коллективного труда является одной из наиболее актуальных проблем в условиях развития современного производства. Решение этой проблемы требует глубокого знания специфики труда и его психологических составляющих. Значительную роль в этом играют эмпирические исследования и прикладное изучение процессов организации коллективной деятельности, ее протекания и реализации в конкретных условиях производства, а также разработка в этой связи конкретных способов ее совершенствования.

Коллектив может представлять собой такой вид саморегулирующейся системы, в которой формализованные структуры отношений не сковывают инициативу, а напротив, стимулируют предприимчивость и отдачу каждого из участников трудового процесса. Кроме того, требуется гармонизация формальных и неформальных отношений, проявлений независимости, динамичности и стабильности во всех звеньях. Нарушение такого рода требований может снижать эффективность деятельности как отдельных подструктур, так и всего предприятия.

Список литературы

1. Беляев, А.А. Системология организации / А.А. Беляев. – М.: Инфра-М, 2000. – 184 с.
2. Лапыгин, Ю.Н. Теория организации / Ю.Н. Лапыгин. – М.: Инфра-М, 2007. – 311 с.
3. Платонов, Ю.П. Психология коллективной деятельности: теор.-метод. аспект / Ю.П. Платонов. – СПб.: Речь, 2010. – 576 с.
4. Чернышев В.Н. Человек и персонал в управлении / В.Н. Чернышев, А.П. Двинин. – СПб.: Энергоатомиздат, 1997. – 220 с.

КОГНИТИВНОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СУБЪЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Р.Р. Кутькина, Т.Е. Косаревская
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В настоящее время наблюдается увеличение количества исследований, направленных на изучение особенностей организации индивидуального когнитивного опыта специалиста. Когнитивный опыт является одной из составляющих ментального опыта. *Когнитивный опыт* – это ментальные структуры, которые обеспечивают хранение, упорядочение и преобразование наличной и поступающей информации [4]. Когнитивный опыт специалиста представлен в виде системы значений, описывающих данную область действительности. Проблема значения рассматривается в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.Р. Лурия, Д. Брунера, Ч. Осгуда и др. Значение понимается как “обобщенная идеальная модель объекта в сознании субъекта, в которой фиксированы существенные свойства объекта, выделенные в совокупной общественной деятельности” [3].

Целью данного исследования является выявление теоретических и практических аспектов проблемы когнитивного функционирования субъекта в профессиональной деятельности.

Материал и методы. Исследование проводилось в русле психосемантики методом реконструкции субъективных семантических пространств. Были изучены семантические пространства понятий, описывающих когнитивное функционирование психолога в профессиональной деятельности. В виде инструмента шкалирования использовался общий семантический дифференциал (СД). В качестве экспериментального материала измерялись значения 30 понятий по 20 шкалам. В исследовании использовались шкалы, предложенные В.Ф. Петренко [2]. Процедура измерения была классической: испытуемые шкалировали понятия по семизначным шкалам.

Испытуемыми были студенты факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова, слушатели ИПК по специальности “психология”; преподаватели кафедры психологии и практические психологи, имеющие высокую квалификацию (в качестве экспертной группы).

Результаты и их обсуждение. К структурам, образующим состав когнитивного опыта относят: *архетипические структуры, способы кодирования информации, когнитивные схемы, семантические структуры*. Результатом интеграции вышеуказанных базовых механизмов переработки информации являются *понятийные структуры*. Одним из важнейших компонентов когнитивного опыта являются семантические структуры. Семантические структуры – это индивидуальная система значений, характеризующая содержательный строй индивидуального интеллекта.

В ряде исследований было показано, что индивидуальная система значений на уровне вербальных и невербальных семантических структур обнаруживает себя в экспериментальных условиях в виде устойчивых словесных ассоциаций, «семантических полей», «вербальных сетей», «семантических или категориальных пространств», «семантико-перцептивных универсалий», опосредующих профессиональную деятельность специалиста [2].

Психосемантика позволяет изучать и общепсихологические аспекты процесса категоризации, и дифференциально-психологические. В качестве основного метода реконструкции системы индивидуальных значений и их модельного представления используется построение субъективных семантических пространств, являющихся операциональным аналогом категориальных структур индивидуального сознания. Семантическое пространство рассматривается в качестве языка описания значений, «операциональной метафоры» [1] и определяется как соответствующим образом структурированная система признаков, описаний объектной и социальной действительности [5].

В ходе нашего исследования были выделены факторные структуры и найдены нагрузки по факторам на основе как индивидуальных так и усредненных данных.

Одним из важных моментов исследования являлось определение размерности пространства по числу независимых факторов-категорий. По мнению многих авторов, работающих с проблематикой «Когнитивная сложность» (Похилько, 1987; Первин, Джон, 2000; Кондратьева, Шмелев, 1983; Холодная, 2002), размерность семантического пространства соответствует когнитивной сложности сознания субъекта в данной содержательной области. Установлено, что у испытуемых отдельные шкалы коррелируют, имеется тенденция «склеивания» различных шкал в оценочный фактор, что не является признаком профессиональности сознания. Выделены следующие факторы, имеющие наибольшую нагрузку: «Оценка», «Активность», «Сложность», «Сила». Ведущим фактором оказался фактор «Оценка», что, вероятно, свидетельствует о наличии определенных личностных смыслов у испытуемых в отношении данных понятий, определяющих психологические категории. При оценке понятий полярными по этому фактору оказались, с одной стороны, понятия «душа», «индивидуальность», «творчество», «интеллект»; с другой стороны, полюсные значения имели понятия «психика», «бессознательное», «психотерапия», «поведение».

Семантическое пространство экспертов характеризовалось увеличением размерности в связи с выделением дополнительных факторов: «Сложность», «Комфортность», «Упорядоченность», «Обычность».

Результаты исследования показали, что по важнейшим характеристикам семантического пространства – размерности и содержанию выделенных факторов – существуют различия в области научных психологических знаний у испытуемых, начинающих курс обучения и экспертов-людей, имеющих устоявшуюся структуру профессионального сознания.

Заключение. Таким образом, семантические пространства, построенные на базе оценок конкретной содержательной области с помощью методики «Семантический дифференциал», являются производными от знания субъектом данной содержательной области, его «имплицитной теории» этой области, и поэтому могут служить хорошим диагностическим средством в оценке индивидуального сознания профессионала.

Размерность семантического пространства и его содержание соответствуют когнитивной сложности сознания субъекта в некоторой содержательной области. Сформированность когнитивного опыта (в частности, в виде особенностей организации предметно-специфических знаний высококвалифицированных специалистов) рассматривается в качестве ключевого фактора, влияющего на успешность когнитивного функционирования.

Список литературы

1. Артемьева, Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1980. – 128 с.
2. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.

3. Дружинин, В.Н. Исследование психосемантических репрезентаций общих умственных способностей / В.Н. Дружинин, Г.А. Гребенюк, Е.Ю. Самсонова // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 3. – С. 47–55.
4. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
5. Шмелев, А.Г. Психодиагностика личностных черт / А.Г. Шмелев. – СПб.: Речь, 2002. – 480 с.

ЭКСПЕРИЕНЦИАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ И ЕГО РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Е.С. Лученкова
Витебск, ВГТУ*

Сегодня особенно актуальным является обучение, которое приносит конкретный результат, особое место в этом процессе принадлежит экспериенциальному обучению.

Экспериенциальное обучение – это обучение в процессе практики. Но это больше, чем просто практика. Это обучение посредством рефлексии над своими действиями. Именно благодаря анализу своих действий мы можем узнать что-нибудь новое о себе и своем поведении.

Выделяют три аспекта экспериенциального обучения: 1) личный опыт; 2) рефлексия над ним, и как ее результат, 3) трансформация наших знаний и представлений. Существует ряд методов, которые можно отнести к экспериенциальному обучению: ролевая игра; упражнения выполняемые в парах; социальные тренинги и т.д. На наш взгляд самым продуктивным из них является тренинг.

Цель: определить результативность экспериенциального обучения в образовательном пространстве.

Материал и методы. В процессе обучения метод выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся по достижению определенных воспитательных целей, как способ организации учебно-познавательной деятельности учащихся поэтому в данном случае будут использованы: словесные методы (беседа, инструктаж); практические методы (упражнение, тренировка, самоуправление и др.); наглядные методы (иллюстрирование, показ); методы формирования чувств (одобрение, похвала, контроль и др.).

Результаты и их обсуждение. В 70-е годы прошлого века в Германской Демократической республики под руководством М. Фрвера был разработан метод, названный им социально-психологическим тренингом. Тренинги в нашей стране начались с тренинга общения. Этот вид тренинга является основой для любого другого тренинга. Например, тренинг уверенности в себе, тренинг переговоров, тренинг продаж, тренинг формирования команды, тренинг бесконфликтного поведения – это все производные от тренинга общения. В «Психологическом словаре» (1990) социально-психологический тренинг определяется как «область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении». Тренинг – это тренировка и участникам группы надо предоставить возможность тренироваться.

Существуют определенные стандарты режима работы в тренинге. Большинство тренингов длится два-три дня. Минимальная продолжительность тренинга – однодневный тренинг. Иногда тренинги проводятся по 2–4 часа в день или два раза в неделю. А иногда тренинг проводится как семинарское или практическое занятие, где необходимо получить конкретные навыки. Активные тренинги становятся все более популярной формой обучения взрослых людей. Тренинг внешне может выглядеть, как набор каких-то несерьезных игр, где участники часто смеются или решают несерьезные задачи. Эти задачи помогают достичь определенных целей. Эти цели могут быть сведены к четырем основным:

1. Усвоить информацию и проверить ее на собственном опыте;
2. Активирует творческую активность членов группы, настраивает на «включенность» в происходящее.

3. Помогает отработать полученные навыки в практической деятельности.
4. Создает в группе веселую и доброжелательную атмосферу.

В образовательных тренингах традиционно применяются упражнения следующих категорий:

1. Упражнения на знакомство. Эти упражнения помогают участникам быстрее познакомиться друг с другом, запомнить имена членов группы и точнее сформулировать ожидания от тренинга.

2. Разминки и ледоколы. Упражнения помогают вовлечь участников в процесс активного обучения, создать в группе позитивную атмосферу.

3. Энерджайзеры – короткие упражнения, необходимые для того, чтобы «встряхнуть» уставшую группу. Эти упражнения, как правило, используются в тренингах, где много теоретического материала.

4. Упражнения на активное изучение теоретического материала. Они, как правило, построены по методу «ажурной нити», то есть когда все участники получают по небольшому фрагменту того материала, которой группе необходимо освоить, и каждый обучает «своей» информацией всех остальных.

5. Упражнения, посвященные конкретным навыкам. Это могут быть навыки коммуникации, навыки умения работы в команде, навыки продаж и т.д.

6. Упражнения для завершения тренинга. Повтора и интеграции полученной информации.

Хороший тренинг – это не просто набор упражнений, объединенных общей темой; это элементы теории, разбор случаев из жизни участников и личный пример самого тренера, который владеет приемами и методами обучающих технологий. Девизом тренинга может стать народная мудрость: « Скажи мне – и я забуду; покажи мне – и я, может быть, запомню; сделайте вместе со мной – и я пойму».

Заключение. Тренинг – яркое, эмоционально насыщенное занятие, направленное на изменение, гармонизацию личности, привитие желаемых навыков и разрешение противоречий, проявляющихся во взаимодействии с другими людьми или имеющих внутриличностный характер. Практика показывает, что это правильное направление в современном преподавании особенно дисциплин социально-гуманитарной направленности. Логично предположить, что именно экспериенциальное обучение станет той основой где произойдет соединение теории с практикой.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*Л.Н. Мануйленко, Т.В. Яскевич
Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машиерова*

В условиях модернизации системы образования и других инноваций проблема подготовки учителя-исследователя весьма актуальна.

Модель подготовки учителя-исследователя базируется на следующих принципах: принцип преемственности, непрерывности, интеграции, связи теории с практикой, осуществления межпредметных связей [2, 153]. При этом учитывается то, что основой формирования исследовательских умений являются профессионально-педагогические знания и способности.

Целью настоящей работы является изучение процесса формирования умений организации психолого-педагогических исследований в профессиональной подготовке будущих учителей.

Материал и методы. В процессе работы мы использовали анализ научно-методической литературы, эмпирические методы, обобщение педагогического опыта. Изучение исследовательских умений и навыков можно успешно осуществлять в ходе наблюдений. Анализ научно-психологической литературы показал, что наблюдая за поведением обучающихся в ситуациях, требующих исследовательского поведения, необходимо ориентироваться на следующие критерии: умение видеть проблемы; умение ставить

вопросы; умение выдвигать гипотезы; умение давать определения понятиям; умение классифицировать; умение наблюдать; умения и навыки проведения экспериментов; умение делать выводы; умение структурировать материал; умение объяснять, доказывать и защищать свои идеи [1; 2].

Для анализа сформированности исследовательских умений мы использовали карту наблюдения «Экспертная оценка исследовательских умений», состоящую из 20 пунктов (каждому критерию соответствует два пункта). По каждому пункту выставлялась оценка по пятибалльной шкале: 1 балл – «никогда»; 2 балла – «редко»; 3 балла – «иногда»; 4 балла – «часто»; 5 баллов – «постоянно». В исследовании приняли участие учащиеся 4 курса (75 человек). Полученные данные дают возможность достаточно хорошо охарактеризовать уровень сформированности исследовательских умений и навыков как на начальном этапе, так и на заключительном. Результаты диагностики позволяют определить основные направления работы по формированию исследовательских умений и навыков у учащихся колледжа, а также корректировать ее с учетом индивидуальных особенностей конкретных учащихся.

Результаты и их обсуждение. Проведенное нами исследование показало, что важное место при формировании умений организации психолого-педагогических исследований в профессиональной подготовке будущих учителей отводится психолого-педагогической практике, так как именно в процессе профессиональной деятельности знания становятся функционирующими [1, 37]. При подготовке будущего учителя-исследователя мы используем следующий алгоритм обучения: интеграция знаний по изучаемым предметам психолого-педагогического цикла и частных методик; педагогическая практика; итоговая интегрированная исследовательская работа.

Результаты исследования показали, что для подготовки учителя-исследователя учебный процесс необходимо организовать таким образом, чтобы ежегодно в ходе педагогической практики выполнялась исследовательская работа, направленная на интеграцию знаний по предметам психолого-педагогического и методического циклов. Анализ результатов карты наблюдения «Экспертная оценка исследовательских умений», подтверждает, что более высокий уровень (85%) сформированности умений в организации психолого-педагогических исследований у тех учащихся, которым было предложено выполнить интегрированную исследовательскую работу. Именно такой подход, в процессе которого учащимся необходимо провести соответствующее исследование, обработать результаты и оформить работу, способствует целенаправленному формированию исследовательских умений.

Чтобы знания были функционирующими необходима педагогическая практика на каждом курсе, в процессе которой учащиеся апробируют различные диагностические методики, проводят уроки и воспитательные мероприятия и выполняют исследовательскую работу, то есть обобщают первоначально накопленный опыт. Кроме того, преподавание любого раздела педагогики и психологии должно быть связано с практической деятельностью конкретного образовательного учреждения. Для формирования исследовательских умений у будущих учителей весьма эффективными являются и спецкурсы, и факультативы психолого-педагогической направленности такие как «Коммуникативная культура», «Формирование семейных ценностей», «Методика воспитательной работы».

В период практики необходимо научить учащихся изучать и обобщать опыт работы учителя, учиться наблюдать и обучаться у опытного учителя наиболее эффективным приемам, видам, методам обучения. Так как педагогический опыт является неисчерпаемым источником для формирования учителя-исследователя.

На наш взгляд, начинать эту работу необходимо со второго курса. Первоначально целесообразно приучать к систематике методов и приемов работы, используемых опытным учителем на различных этапах комбинированного урока. Для этого во время педагогической практики необходима организация специально подготовленных "уроков - калейдоскопов" с "двойной" целью: кроме обучения учеников, здесь должны обучаться и учащиеся. От обычных открытых уроков они отличаются обилием применяемых приемов и методов в процессе обучения. В результате учащиеся значительно обогащаются знаниями новых методов и приемов работы с обучающимися.

Возможно также описание методов и приемов, используемых учителем в зависимости от уровней организации процесса обучения с учетом психолого-педагогических закономерностей. Кроме того, необходимо учащихся научить выделять методы и приемы, используемые учителем для актуализации опорных знаний, предварительной ориентировки в изучении нового материала и стимулирования учеников.

Во время анализа урока каждый из методов и приемов комментируется, выясняется, для решения какой дидактической задачи он использовался, какова его эффективность. Каждый должен определить педагогический стиль старшего коллеги, найти в его опыте своеобразие и творческие находки. При этом важно, чтобы старший наставник был не просто хорошим учителем, чтобы нес эмоциональный заряд, чтобы он мог зажечь будущих педагогов своей любовью к детям и к предмету. При обсуждении итогов каждый учащийся, анализируя опыт учителя по организации процесса обучения на уроке, описывает творческий портрет своего временного наставника и оформляет исследовательскую работу "Учитель в 21 веке".

Заключение. Таким образом, формирование умений в организации психолого-педагогических исследований является неотъемлемым компонентом общей профессиональной подготовки будущего учителя и занимает важное место в организации учебно-воспитательного процесса в колледже.

Список литературы

1. Кочетов, А.И. Культура педагогического исследования / А.И. Кочетов. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск: Ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 1996. – 312 с.
2. Кухарев, Н.В. Педагог-мастер – педагог-исследователь: пособие для учителей и руководителей общеобразоват. учреждений / Н.В. Кухарев. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2003. – 248 с.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ИХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

*С.А. Машеро
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Результатом инновационного развития системы образования Республики Беларусь стала разработка и внедрение в педагогическую практику нового содержания учебно-методического обеспечения образования. В соответствии с требованиями нормативных правовых актов Министерства образования и Министерства обороны с 1 сентября 2014 года военная подготовка студентов в учреждениях высшего образования также будет организована в соответствии с образовательным стандартом третьего поколения. К этому сроку необходимо привести в соответствие учебно-методический материал, уточнить методики и порядок использования средств обучения.

Данная задача требует поиска новых подходов в организации педагогического процесса на военной кафедре, в первую очередь повышения качества подготовки выпускников, практической направленности обучения. В контексте рассматриваемых проблем самостоятельную работу студентов следует рассматривать как важную составную часть обучения. Предметно-ориентированная научно-исследовательская деятельность студентов при ее грамотном планировании и организации позволит повысить уровень знаний и практических навыков студентов. «Сегодня важно, чтобы студент не просто владел знаниями по предмету, умениями и навыками его преподавания, а был инициативным, умеющим самостоятельно решать возникающие проблемы человеком, который мог бы работать в команде, принимать самостоятельные решения, был бы способен к инновациям» [1, с. 147].

Проблемы организации самостоятельной подготовки студентов, в том числе их исследовательской деятельности, активно обсуждаются в научных изданиях [1, 2, 3]. Однако в публикациях в основном рассматриваются вопросы изучения конкретных учебных дисциплин, использования предметно-ориентированных методик.

Целью проводимого исследования является разработка структурных элементов модели образовательного процесса подготовки студентов на военной кафедре учреждения высшего образования и их внедрение в педагогическую практику.

Материал и методы. В качестве материала для исследования автором были использованы результаты педагогического эксперимента, проводимого на военной кафедре университета. В эксперименте участвовали все студенты, проходящие обучение на военной кафедре в 2012–2013 учебном году. Всего в эксперименте принимало участие 210 человек, в т.ч. в экспериментальной группе 58, в контрольной – 152 человек.

Предмет исследования: готовность студентов к проведению исследований в ходе самостоятельной управляемой работы и ее результативность.

Реализованы методы педагогического наблюдения, анкетирования, моделирования педагогических ситуаций.

Влияние научно-исследовательской работы студентов военной кафедры на уровень их общей подготовки получили подтверждение по результатам сдачи ими в 2013 году выпускных экзаменов.

Результаты и их обсуждение. В ходе военной подготовке студентов самостоятельная управляемая работа, ориентированная на углубленное изучение теоретического материала и выполнение практических заданий, позволяет обеспечить у обучаемых достаточно высокий уровень знаний и навыков. Исследовательская деятельность, организованная в ходе выполнения студентами учебных заданий и курсовых работ по наиболее сложным дисциплинам профессиональной подготовки, способствует развитию важных качеств будущего командира: процесс исследования проблем, поиска путей их решений дает обучаемым неоценимый опыт самостоятельной и организаторской деятельности.

С декабря 2009 года на кафедре организована работа военно-научного кружка. Научно-исследовательская работа со студентами планируется и проводится с учетом результатов исследований. Основной акцент сделан на активизацию в процессе обучения самостоятельной работы студентов с целью повышения качества обучения и заинтересованности студентов в получении прочных знаний.

Исследованием установлено, что, находясь примерно в равных условиях, студенты с разной интенсивностью занимаются профессионально-ориентированной исследовательской деятельностью. Большинство студентов контрольной группы к заданиям для самостоятельной работы относятся как к «неизбежной» необходимости, так как они предусмотрены учебными планами и обязательны для выполнения. Соответственно, очень низок уровень представляемых работ. Привлечение студентов экспериментальной группы к созданию учебных фильмов, электронных программ, тренажеров, учебных наглядных пособий по дисциплинам специальности в корне меняет их отношение к учебе, а та ответственность, которую они берет на себя, заставляет стремиться к более глубокому изучению разделов военной подготовки.

Основываясь на задачи военной кафедры и основные направления научной работы [4, ст. 4, гл. 5] исследовательская работа студентов организована в военно-научном кружке кафедры по секциям:

психологических исследований – разработка диагностических средств, проведение социологических исследований и выработка предложений по совершенствованию работы военной кафедры;

военно-историческая – исследование истории армии, родов войск, воинского обучения и воспитания, важных исторических событий и памятных дат; внедрение результатов как учебного и методического материала;

прикладных исследований - проведение научных исследований по профилю учреждения образования, наиболее актуальным проблемам образования, педагогики и психологии, совершенствования учебного процесса, системы военной подготовки студентов, развития учебно-материальной базы; внедрение результатов как объектов учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса;

военно-патриотическая – формирование опыта исследовательской деятельности у учащихся учреждений среднего образования.

Тематика заданий перед началом каждого учебного года уточняется. У студента есть выбор: также он может предложить свою тему или исследование по теме курсового проектирования, выполняемого на основном факультете. Выполнение студентами работ поэтапно контролируется, в журнале учета занятий учебной группы фиксируются результаты.

Опробована и используется типовая структура работы. Ее основная часть условно разделена на три взаимосвязанных блока: исследование проблем и истории по теме, структурированное изложение теоретических положений; практическая реализация результатов исследования.

На кафедре выработан сценарий проведения защиты выполненных работ. По времени она проводится накануне выпускного экзамена. Во время защиты студенты учебной группы практически получают расширенную консультацию, что сказывается на результатах сдачи экзамена.

На кафедре традиционно ежегодно в начале весны организовано совместное проведение двух мероприятий: Недели военной кафедры и Недели студенческой науки. На тематических выставках представляются результаты исследовательской работы студентов. Организуется проведение тематических экскурсий с кандидатами для обучения на военной кафедре из числа студентов и будущими абитуриентами университета.

За время работы военно-научного кружка в ходе выполнения заданий подготовлены и внедрены в учебный процесс: мультимедийных презентаций – 18; учебных фильмов – 3; обучающих программ – 4, элементов учебно-материальной базы – 6. Особо следует отметить признание результатов исследований как рационализаторских предложений [5, 6, 7, 8], защиту тремя студентами дипломных работ по тематике военной кафедры с отметкой «десять» и практическим внедрением результатов. Студенты активно участвуют в работе научных конференций различных уровней: работы 8 студентов отмечены грамотами и дипломами.

Обсуждение проблем разработки модели военной подготовки студентов в учреждении высшего образования, внедрения в образовательный процесс ее структурных элементов проводилось в ходе работы научных конференций [9–12].

Результаты исследования автора легли в основу материала раздела «Особенности деятельности студенческих военно-научных кружков» учебного пособия «Научная работа в Вооруженных Силах», готовящегося к изданию в 2014 году под грифом Министерства обороны [13].

Заключение. Результаты исследования имеют явную практико-ориентированную направленность и показали, что успешность и эффективность военной подготовки студентов обеспечиваются при соблюдении следующих условий: детального планирования и управления образовательным процессом, мониторинга качества и проблем обучения; апробации и внедрении в практическую деятельность результатов педагогических исследований; ориентации самостоятельной подготовки студентов на повышение уровня их исследовательской деятельности; оперативное информирование о результатах научно-исследовательской работы студентов; включение студентов в инновационную деятельность вуза с учетом возможностей и с опорой на их личностно-творческий потенциал.

Список литературы

1. Рындина, Ю.В. Исследовательская активность студентов педагогических вузов как критерий качества современного образования / Ю.В. Рындина // Альманах современной науки и образования, № 5 (72) 2013. С. 147–149. [Электронный ресурс] Режим доступа: www.gramota.net/materials/1/2013/5/47.html. Дата доступа: 03.02.2014.
2. Кононец, Н.В. Принципы планирования самостоятельной работы студентов при ресурсно-ориентированном обучении дисциплинам компьютерного цикла / Н.В. Кононец // Альманах современной науки и образования, 2013. № 10 (77). С. 86–91. [Электронный ресурс] Режим доступа: www.gramota.net/materials/1/2013/10/24.html. Дата доступа: 04.02.2014.
3. Четвертнова, В.В. Прикладные программы в помощь преподавателю вуза для организации самостоятельной работы студентов / В.В. Четвертнова // Альманах современной науки и образования, 2013. № 11 (78). С. 184–187. [Электронный ресурс] Режим доступа: www.gramota.net/materials/1/2013/11/53.html. Дата доступа: 04.02.2014.

4. Об утверждении Положения о военных кафедрах гражданских учреждений, обеспечивающих получение высшего и среднего специального образования: Постановление Министерства обороны Респ. Беларусь и Министерства образования Респ. Беларусь, 24.01.2007 г., № 6/10: с изм. и доп. // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 02.02. 2007. – 8/15829.
5. Тренажер приобретения первоначальных навыков оператором установки ПТУР: тренажерное средство: удост. рацион. предл. № 7 от 15.07.2013 г. / С.А. Машеро, А.В. Максимович, А.С. Блохин. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013.
6. Макет элементов боеукладки самоходного орудия 2С1: уч. нагл. пособие: удост. рацион. предл. № 8 от 15.07.2013 г. / С.А. Машеро, В.И. Рытвинский. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013.
7. Имитатор бортовой сети бронееобъекта при ее использовании для зарядки аккумуляторов ночных стрелковых приборов и биноклей: уч. нагл. пособие: удост. рацион. предл. № 9 от 15.07.2013 г. / В.Е. Андрейчик, А.В. Негин. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013.
8. Система электронного документооборота военной кафедры: программный продукт: удост. рацион. предл. № 10 от 15.07.2013 г. / С.А. Машеро, М.Г. Василевский, А.А. Гаранский. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013.
9. Машеро, С.А. Система менеджмента качества структурного подразделения учреждения образования в общей структуре управления вузом / С.А. Машеро // Система менеджмента качества в современном университете: достижения, проблемы и перспективы: материалы международной научно-практ. конф., Витебск, 2–3 июня 2010 г. / Витебский. гос. ун-т.; редкол.: Н.А. Ракова [и др.]. – Витебск, 2010. – С. 55–59.
10. Машеро, С.А. Из опыта организации научно-исследовательской работы студентов учреждения образования в ходе их обучения на военной кафедре / С.А. Машеро // IV Машеровские чтения: материалы Международной научно-практ. конф., Витебск, 28-29 октября 2010 г.: в 2 ч. / Витебский. гос. ун-т.; редкол.: А.П. Солодков [и др.]. – Витебск, 2010. – Ч. 2. – С. 200–201.
11. Машеро, С.А. Из опыта разработки модели военной подготовки студентов на военной кафедре университета / С.А. Машеро // Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы: материалы II Международной научно-практ. конф., Витебск, 12–13 мая 2011 г. / Витебский гос. ун-т.; редкол.: Н.А. Ракова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. – С. 102–104.
12. Машеро, С.А. Инновации при организации военной подготовки студентов на военной кафедре университета / С.А. Машеро // Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы: материалы III Международной научно-практ. конф., Витебск, 3 мая 2012 г., / Витебский. гос. ун-т.; редкол.: Н.А. Ракова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012. – С. 101–102.
13. О подготовке учебного пособия: распоряжение заместителя начальника Генерального штаба Вооруженных Сил по научной работе – начальника военно-научного управления, 16.04.2013 г., № 25/5/125вн. – Минск: Министерство обороны Респ. Беларусь, 2013. – 2 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСВОЕНИЯ РОЛИ СТУДЕНТА

Е.П. Милашевич
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

В образовательном «континууме» период вузовского обучения в общем процессе становления личности имеет важнейшее значение как завершающий этап образования и основная стадия специализации, когда происходит освоение социальных функций и ролей, среди которых наиболее важной является роль студента. На сегодняшний день система социальных ожиданий, определяющая общие контуры социальной роли студента, переосмыслена в контексте целей инновационного образования.

Социально-ролевые проявления личности включают знание, понимание и готовность принять роль, продемонстрировать соответствующую активность. Мы рассматриваем роль студента как систему действий, ожидаемых от него другими людьми в порядке выполнения его социальных функций в учебной и вне учебной деятельности. Роль обучающегося можно рассматривать и как внутригрупповую роль, которая с точки зрения А.Б. Добровича, рассматривается как поведение, ожидаемое от человека членами группы, в которую он входит, в соответствии с репутацией, приобретённой в этой группе [2, 74].

Целью нашего исследования является изучение психологических особенностей освоения ролевых функций студента иностранными учащимися. Психологическим механизмом социально-ролевого поведения является интернализация роли студента. Как от-

мечал И.С. Кон, «интернализованная роль – это внутреннее определение индивидом своего социального положения и его отношение к этому положению и вытекающим из него обязанностям» [3, 25]. Однако, при этом следует иметь в виду, что, сама по себе, социальная роль, как система ожиданий относительно поведения человека, занимающего какое-либо положение в группе, не определяет автоматически деятельность каждого конкретного его носителя: всё зависит от того, насколько личность усвоит и примет ту или иную роль.

Материал и методы. На основании материалов исследований формирования учебной деятельности студентов[4] нами был выделен когнитивный аспект данной социальной роли. Для изучения явлений осознания роли студента использовалась методика «Студенты о себе» Акопова Г.В., построенная по принципу незавершённых предложений [1, 244]. В исследовании приняли участие 33 иностранных учащихся третьего курса филологического факультета. На учебных занятиях по психологии студентам предлагалось продолжить следующие утверждения:

1. «Я студент – это значит.....».
2. «Мы студенты – это значит.....».
3. «Они не студенты – это значит.....».

Результаты и их обсуждение. Анализ полученных результатов показал отношение к роли студента. Так наиболее часто встречающееся продолжение фразы «Я студент – это значит...» выражает мотив профессиональной подготовки и повышения социального статуса («могу получить высшее образование», «могу стать хорошим специалистом», «могу сделать успешную карьеру в будущем», «думать о своём будущем», «стать хорошим преподавателем или переводчиком»). Для многих студентов (50%) характерны высказывания, выражающие требования социальной роли студента: «хорошо учиться и стремиться к знаниям», «учиться лучше», «уважать преподавателей», «много читать и работать», «окончить университет с отличием», «быть успешным в учёбе», «точно выполнять учебные задания», «слушать мнение родителей о моей учёбе». Овладение ролью студента связано и с мотивами самоутверждения («добился своей цели», «исполнил свою мечту», «доказал самому себе»). Единичны продолжения констатирующие начало нового этапа жизни («быть взрослым», «начало серьёзного жизненного пути»). Таким образом, можно утверждать, что у третьекурсников наблюдается позитивное отношение к роли студента, так как ответов, характеризующих негативные позиции нет. Лишь три студента выражают нейтральное отношение, просто указывая название университета, в котором они учатся. Необходимо отметить, что в личностном осмыслении роли «Я студент» у респондентов преобладают учебно-профессиональные установки и мотивы жизненного благополучия и самоопределения.

Иная структура в множестве ответов – продолжений фразы «Мы студенты – это значит...». Здесь наиболее распространён ответ, выражающий ценность новой общности: «мы как одна семья», «как братья и сёстры», «образованные люди, умные и воспитанные», «друзья, которые должны помогать и поддерживать друг друга», «будущие профессионалы», «мы-группа», «мы начинаем понимать жизнь». Кроме того, некоторые третьекурсники отмечают, что студенты имеют общие цели (получить знания и высшее образование) и устремлены в будущее (стать профессионалами, сделать карьеру, найти цель жизни). Есть и такие высказывания, когда студенты указывают на невозможность частого посещения кино, концертов и других мероприятий из-за необходимости много времени уделять учёбе. Например: «Мы приехали сюда учиться, а не отдыхать». Но, не выявлено ни одного ответа студента, который бы характеризовал негативное восприятие и выполнение данной групповой роли. Таким образом, продолжая фразу «Мы студенты – это значит...», респонденты, прежде всего, фиксируют характеристики данной социальной общности и преобладающими признаками в этих характеристиках являются дружба, общение, учёба, будущие перспективы.

В продолжениях фразы «Они не студенты – это значит...» явно проявилась оценочная установка студентов. Наиболее многочисленными оказались негативные противопоставления. Респонденты подчёркивают преимущества своего статуса или выделяют негативные стороны положения другой роли: «не получают высшего образования», «не хотят учиться», «плохо ведут себя», «плохие дети у родителей», «им не повезло», «не ум-

ные и не образованные», «им не дано, так как учёба это трудная задача», «любящие гулять, а не учиться», «не выбрали свой путь», «не обязаны делать, то, что делают студенты», «не ищут своего счастья». Позитивные стороны статуса «не студенты» («они зарабатывают деньги для своей семьи», «не всё ещё потеряли», «талантливые, но в других сферах», «они хотят быть студентами, но у них не получается») подчёркивают около 10% студентов. Нейтральное отношение к «не студентам» выражается в ответах: «у них такая судьба», «могут стать студентами», «у них просто другие планы», «они хотят жить обычной жизнью». Таким образом, в оппозиционном значении «Они не студенты» - на первом плане оказывается оценочная функция группового сознания. Большинство обследованных, прежде всего, эмоционально воспринимают ситуацию нереализованности ролевых ожиданий. Нейтральная реакция – редкий тип отношения к группе «Они не студенты».

Заключение. Иностранцы студенты, принявшие участие в исследовании, в подавляющем большинстве интернализируют новую социальную роль, понимают её основное назначение и позитивно относятся к ней. Социально-ролевая идентичность по признаку «Мы - Они» отчётливо проявляется с момента приобретения статуса студента вуза и связана с негативизмом в аутгрупповой оценке. Многие студенты связывают с вузом новое отношение не только к учебной деятельности, но и к жизни. Для освоения роли студента очень важно, чтобы учащийся имел знание об этой социальной роли, т.е. представление о правах и обязанностях связанных с данной ролью, также умел выполнять её и внутренне определял значимость роли для своей личности.

Список литературы

1. Акопов, Г.В. Социальная психология образования / Г.В. Акопов. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. – 296 с.
2. Добрович, А.Б. Общение: наука и искусство / А.Б. Добрович. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: «Знание», 1980. – 144 с.
3. Кон, И.С. Социология личности / И.С. Кон. – М., 1967. – 383 с.
4. Ляудис, В.Я. Формирование учебной деятельности студента / В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1989. – 240 с.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОИСКИ В ЗАРУБЕЖНОЙ РЕФОРМАТОРСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*А.П. Орлова, В.В. Тетерина, Н.К. Зинькова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Эффективность реформирования белорусской национальной системы образования, ее сближение с мировыми стандартами будут зависеть от осмысления прогрессивного наследия как в отечественной, так и зарубежной истории школы и педагогической мысли. Особый интерес в этом плане представляет реформаторская педагогика Западной Европы и США конца XIX – начала XX веков. В связи с этим представляется актуальным сконцентрировать внимание на тех дидактических инновациях, которые имели место в теории и практики нового воспитания и могут быть востребованы современной общеобразовательной школой.

Материал и методы. Материалом послужила научная историко-педагогическая литература по заявленной проблеме, представленная работами известных в этой области ученых. Методы исследования: анализ и обобщение научной литературы, исторический, ретроспективный.

Результаты и их обсуждение. Появление реформаторской педагогики Западной Европы и США в конце XIX – начала XX веков было своеобразным ответом на противоречия, сложившиеся между массовой практикой обучения и воспитания и новыми социально-экономическими требованиями индустриального общества Запада. Представленная различными течениями (свободное воспитание, экспериментальная, прагматическая, функциональная педагогика, педагогика личности и др.), она отличалась негативным отношением к прежней теории и практике воспитания, углубленным интересам к личности

ребенка, признанием идеи самоценности детства, развития личности на основе врожденных способностей. Оппоненты традиционной педагогики считали необходимым отказаться от ориентации на «среднего ребенка», опираться в воспитании на интересы каждого школьника. По-новому решая педагогические проблемы, они выступали, во-первых, за школу, которая не только и не столько сообщает знания, сколько заботится об общем развитии детей. Во-вторых, за школу, в которой учебный процесс построен в соответствии с принципами природосообразности. В-третьих, за школу, в которой созданы комфортные педагогические условия для обучения и воспитания. В-четвертых, за школу, в которой умственная деятельность соединена с трудовой.

Представители реформаторской педагогики сыграли заметную роль в обновлении дидактической теории. Инновационным ядром явились нестандартные подходы к целям, средствам и методам обучения, альтернативные классической системе модели организации учебного процесса, отказ от жесткого управления педагогическим процессом.

Приверженцев свободного воспитания объединял призыв развить в ребенке творческие, созидательные силы, сформировать пытливые, исследовательские отношения к миру путем изменения социальной школьной среды, создания «простора свободным и естественным проявлениям личности ребенка». Однако каждому реформаторскому течению были присущи свои специфические особенности решения дидактических проблем.

Э. Кей привнесла новую методику преподавания, учитывая возраст, индивидуальные склонности, специфические черты учебного предмета. В качестве идеала Э. Кей предпочла домашнюю школу для детей в возрасте с 9–10 до 15–16 лет. В такой школе учащиеся распределяются по классам не только в соответствии с возрастом и знаниями, но и с учетом темперамента. Преподавание ведется спокойно, наглядно, предоставляется широкий простор для самостоятельности ребенка. Обучение основывается на самостоятельном изучении предметов по собственному выбору учеников, отсутствуют домашние задания, соревнование, которое Э. Кей считала безнравственным орудием.

Не менее популярной до настоящего времени остается дидактическая концепция итальянского врача и педагога М. Монтессори, основанная на теории «чувственных фаз» детского развития и «нормализующего воспитания». Основным методом, впервые открытым Монтессори, явилась поляризация внимания, т.е. глубокое проникновение ребенка в «дело», способность к медитации. Особую роль она придавала «гигиене мышления», называя его «ключом», открывающим тайны формирования человеческой личности. Разработанные ею дидактические материалы содержали систему сенсорной гимнастики, упражнения, направленные на распознавание звуков, развитие речи, стереогностических чувств. Обращая внимание на эффективность методов обучения, она требовала сжатости, простоты и объективности. В опыте М. Монтессори были упразднены награды и наказания, исключалось любое соревнование из детской самостоятельности, утверждался принцип свободы, самостоятельности, индивидуальности обучения.

Особый интерес в дидактическом плане представляет вальдорфская педагогика, характерной чертой которой, является эпохальное обучение. При организации обучения практикуется преподавание предметов в виде сдвоенных занятий – метод «погружения». Каждый из предметов периодически (через 2–6 недель) заменяется новым. При этом имеет место объединение близких предметов в комплекс. В режиме дня выделяются три части: с утра углубленно изучается основной предмет (природоведческий или гуманитарный), в середине дня дети занимаются предметами, которые активизируют дыхание и складываются из серии упражнений – речь, музыка, эвритмия, заключительная и обязательная часть дня – занятие ремеслом.

Оригинальностью отличаются подходы к организации учебного процесса сторонника «нового воспитания» Френе. Он был противником использования на уроках учебников, особенно в начальных классах. По его мнению, учебник навязывает ребенку логику взрослого, не позволяет индивидуализировать обучение. Вместо него Френе предлагает специальные карточки – информации, карточки – опросники, карточки – ответы. Французский педагог, считал себя первооткрывателем программного обучения. Отрицая балльную систему успеваемости учащихся, он предлагал культивировать успех личности, выставлять в конце недели отметку за выполнение всех планов и работ, включая аккуратность, умение вести себя в коллективе и т.д.

Важная роль в развитии дидактических инноваций принадлежит экспериментальной педагогике. В ее недрах зародилась идея измерения уровня умственного развития детей. А. Бине ввел понятие «умственный возраст» и «фактический возраст», разработал соответствующие метрические школы. Полагая, что педагогика подобно медицине включает не только диагностику, но и лечение, А. Бине наметил обширные программы коррекции памяти учащихся.

Мейман организовал экспериментальную школу, где отбор детей в классы осуществлялся на основе их предварительной диагностики – по уровню интеллекта, интересам, склонностям.

В прагматической педагогике позитивные перемены в образовании связывались с перемещением центра тяжести в сторону ребенка, который становится «солнцем» и вокруг которого вращаются средства образования. Ее представители выдвинули идею «инструментальной педагогики», согласно которой обучение должно сводиться преимущественно к игровой и трудовой деятельности, где каждое действие ребенка выступает инструментом его познания. В рамках данного течения У. Килпатрик предложил метод проектов, в соответствии с которым обучение осуществляется через организацию целевых актов. Дети в процессе учебной деятельности проектируют выполнение конкретной практической задачи, опираясь на собственный опыт.

Концепцию обучения, разработанную по йенскому плану, следует рассматривать как синтез различных направлений развития международного реформаторского движения. Ее основатель П. Петерсен возглавил руководство опытной «школой труда и совместной жизни» при университете в Йене, важнейшими признаками которой стали: разновозрастные учебные группы (постоянные); ритмичный недельный рабочий план группы; гармоничная организация педагогических ситуаций по основным формам обучения. Благодаря системе постоянных групп, отпадает необходимость в переводе из класса в класс и в экзаменах в общепринятой форме.

Заключение. Таким образом, возникнув и развиваясь в процессе пересмотра традиционных педагогических установок в пользу обновления содержания и активизации учебного процесса, реформаторская педагогика оказала и оказывает огромное влияние на мировую школу и педагогическую мысль, обогащая ее новым дидактическим содержанием. Осмысление ее ценности в контексте развития белорусской национальной системы образования остается за будущим.

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

*С.В. Понасенкова
Витебск, Гимназия № 4 г. Витебска*

Современной школе необходим теоретически грамотный практический психолог владеющий методикой и методологией профессиональной деятельности, практическим умениям и навыкам самостоятельной работы. Но как считают некоторые ученые, психологическая служба в школе малоэффективна, кроме того в ситуации кризиса, часть психологов – профессионалов ушли из школы. Результаты работы психолога малозаметны в масштабах школы и низко оцениваются учителями. Представление о том, какие качества, знания, умения и навыки необходимы для формирования компетентного психолога, являются необходимым условием для построения учебного процесса.

Поэтому проблема профессиональной компетентности практического психолога является актуальной и до сих пор остается не разрешенной.

Цель нашего исследования: составление модели профессиональной компетентности педагога-психолога.

Материал и методы. Нами было проведено пилотажное исследование, в котором приняли участие психологи, работающие в системе образования, а также педагоги и родители одной из школ г. Витебска. В исследовании приняло участие 42 психолога и 38

клиентов. В результате исследования в каждой группе были выделены качества, знания, умения, навыки, которыми по их мнению должен обладать квалифицированный педагог-психолог. Затем эти качества были проранжированы экспертами.

Результаты и их обсуждение. Психологи выделили ПВК: 1) постоянное саморазвитие; 2) эмпатия; 3) хорошая память; 4) наблюдательность; 5) рефлексия; 6) высокие интеллектуальные способности; 7) коммуникативные способности; 8) чуткость; 9) гибкость поведения; 10) искренность в общении; 11) устойчивость к стрессу; 12) творческие способности; 13) самообладание; 14) сохранение дистанции; 15) интеллигентность; 16) терпеливость; 17) адекватная самооценка; 18) направленность на человека (клиента); 19) прогностические способности; 20) общая культура.

Педагоги и родители: 1) коммуникативные качества; 2) профессионализм; 3) доброта; 4) эмпатия; 5) отзывчивость; 6) интеллигентность; 7) интуиция; 8) самообразование; 9) наблюдательность; 10) высокий интеллектуальный уровень (всестороннее развитие); 11) тактичность; 12) терпеливость; 13) культурный уровень; 14) быть творческой личностью; 15) житейская мудрость; 16) уверенность в себе; 17) честность; 18) мобильность; 19) эмоциональная устойчивость; 20) не навязывание своего мнения.

ЗУН выделенные психологами: 1) знание различных псих. подходов и умение сочетать их 2) знания основ общей, возрастной, педагогической и др. отраслей психологии 3) знания индивидуальных особенностей клиента 4) навыки консультирования, психокоррекционной и развивающей работы 5) знания научных терминов, 6) знание методик и умение выбирать наиболее адекватные из них, 7) умение анализировать свою деятельность, 8) умение выделять главную проблему клиента, 9) творчески подходить к решению психологических задач, 10) навыки позитивного влияния на клиента, 11) умение планирования и организации работы, 12) умение оценивать возможности клиентов, 13) умение убеждать, 14) знание методики обучения, 15) умение выявлять пограничные состояния 16) знание основной документации и умение ее оформлять

ЗУН выделенные педагогами и родителями: 1) общепсихологические и педагогические знания, 2) знание психологии детей разного возраста (психофизиологической и эмоциональной сферы), 3) знание современных психодиагностических методик, 4) знание научной литературы по психологии, 5) знание психологии общения, 6) знание психологии и ее различных отраслей, 7) умение выявлять детей с нарушениями психики на ранних стадиях, 8) владеть собой, 9) видеть проблему, выбрать пути ее решения, 10) устанавливать контакт с разными людьми, завоевывать их доверие, 11) быстро переключаться, 12) планирование работы, 13) навыки снятия стресса и психического напряжения, 14) владение методиками, владение и апробация новых методик, 15) навыки групповой и индивидуальной работы, 16) навыки общения с людьми и воздействие на них.

Затем необходимо было оценить степень выраженности этих ПВК и ЗУН по 10 бальной шкале, (где 10 – очень ярко проявляются и 1- не проявляются) у психолога-профессионала. Оценивание проводили 306 психологов и 308 клиентов.

На основании полученных данных были проведены количественный и качественный анализы.

Количественные различия, выражены в средних значениях исследуемых показателей. Для сравнения средних значений исследуемых показателей у психологов и клиентов применялся t -критерий Стьюдента (для расчетов использовался раздел «Двухвыборочный t-тест с различными дисперсиями», пакета анализа данных Microsoft Excel)

Вывод о значимости различий средних значений делался если t – статистика меньше –t критического двустороннего или t – статистика больше t критического одностороннего.

Результаты показывают, что средние значения клиентов и психологов по показателям:

клиенты		психологи	
1	1	Коммуникативные способности	7
2	4	Эмпатия	2
3	8	Постоянное саморазвитие	1
4	6	Интеллигентность	15

5	7	Интуиция	19
6	9	Наблюдательность	4
7	10	Высокие интеллектуальные способности	6
8	13	Культурный уровень	20
9	14	Творческие способности	12
10	23	знание методик и умение выбирать наиболее адекватные из них	26
11	32	умение планирования и организации работы	31
12	26	Знание психологии и ее различных отраслей	22

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
клиенты	9.52	8.64	8.87	8.91	8.56	8.97	9.07	8.93	8.53	9.17	8.67
психологи	9.53	9.3	9.63	9.08	9.14	9.53	9.27	9.4	9.14	9.44	9.22

Различаются а) незначимо 1 и 7; 6 и 15; 10 и 6; 23 и 26.

б) значимо для всех остальных. Причем у психологов эти средние значения выше.

Заключение. На основании представлений о психологе-профессионале психологов и клиентов, можно сделать вывод: что как 1-я модель педагогов-психологов, так и 2-я модель педагогов и родителей имеет право на существование. Но ни первая, ни вторая не охватывает полностью сфер деятельности практического психолога в системе образования. Поэтому, используя системный подход, можно объединить эти 2 модели, получив интегративную модель практического психолога, куда войдут и научные психологические теории и житейские (нельзя не учитывать также требований к личности психолога и родителей).

Список литературы

1. Лаак Ян тер. Психодиагностика: проблемы содержания и методов. – М.: Изд-во «Институт практической психологии» – Воронеж: «МОДЭК», 1996.
2. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. – М.: Издат. Центр «Академия», 2001. – 480 с.

АНДРАГОГИЧЕСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ: СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

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

Учение на протяжении всей жизни как единственно возможный в современных условиях способ жизнедеятельности человек – императив нашего времени, необходимая предпосылка и условие для эффективной деятельности во всех сферах общественного и личного бытия, поступательного развития человеческого общества.

Данное обстоятельство актуализирует проблему осмысления организации андрагогического процесса, определения его принципов, закономерностей, целей, задач, содержания, деятельности, технологии реализации.

Целью исследования явилось проведение сопоставительного анализа андрагогической и педагогической моделей обучения. Цель конкретизируется в следующих задачах:

- выявление основных параметров модели обучения;
- характеристика основных параметров педагогической и андрагогической моделей обучения;
- сравнительно-сопоставительный анализ педагогической и андрагогической моделей обучения.

Материал и методы. Для реализации цели исследования использовался широкий круг источников (энциклопедическая литература, труды философов, педагогов, психологов, анрагогов). В исследовании реализованы методы логического подхода, сравнительно-сопоставительного анализа, эмпирические методы.

Результаты и их обсуждение. Построение андрагогической модели процесса обучения требует проведения сравнительно-сопоставительного анализа с педагогической

моделью процесса обучения. Поскольку модель обучения, как отмечает С.И. Змеев, представляет собой систематизированный комплекс основных закономерностей деятельности обучающегося и обучающего при осуществлении обучения, т.е. представляет собой систему, то правомерно говорить о том, что система изменяет свои свойства, если изменяются ее элементы [2, с. 21].

Системообразующим фактором процесса обучения, реализуемого на основе модели, является его цель. От того, какие ставятся цели, зависит сущность самого процесса обучения. Если целью в педагогической модели является формирование знаний, то процесс обучения приобретает объяснительно-иллюстративный (традиционный) характер, если – формирование познавательной самостоятельности, то процесс приобретает черты проблемного обучения, если цель развития индивидуальности и личностных качеств обучающегося, то процесс обучения становится развивающим.

Цель обучения в андрагогической модели ориентирована на переосмысление уже сложившейся системы знаний, умений, навыков, опыта, развитие критического, творческого мышления, интегрированного с чувственной сферой человека. Цели обучения взрослых конкретны, четки, тесно связаны с определенными социально-психологическими, профессиональными, бытовыми, личностными проблемами, условиями, с достаточно ясными представлениями о дальнейшем применении полученных знаний, умений, навыков и качеств.

Взрослые обучающиеся – активны, самостоятельны, склонны к самоуправлению, играют ведущую роль в реализации процесса обучения и в определении его основных параметров, поиске необходимых знаний, формировании умений, навыков и качеств.

Универсальной характеристикой процесса обучения является педагогическое взаимодействие. Обучающие и обучающиеся являются субъектами процесса обучения. Процесс обучения в педагогической модели является двусторонним: с одной стороны деятельность педагога как преподавание, с другой – деятельность учащихся как учение. Преподавание определяется как система действий, направленная на организацию условий для учебно-познавательной деятельности школьников. Учение – это целенаправленная, мотивированная регулируемая деятельность по восприятию, осмыслению и применению системы знаний, в результате которой происходит развитие и воспитание обучающегося.

Исходя из этого можно сказать, что в педагогической модели доминирующее положение занимает обучающий. Им определяются цели, задачи, содержание, методы, средства, формы обучения. Как отмечает С.И. Змеев, в силу объективных факторов (несформированности личности, зависимого экономического и социального положения, малого жизненного опыта, отсутствия серьезных проблем, для решения которых необходимо учиться) обучающийся занимает подчиненное, зависимое положение и не имеет возможности серьезно влиять на диагностику, создание условий, планирование, оценивание и коррекцию процесса обучения (потому его называют обучаемым). Его участие в реализации процесса обучения в силу тех же причин достаточно пассивно: ведь его основная роль — восприятие социального опыта, передаваемого ему обучающим [2, с. 21].

Существенной отличительной особенностью андрагогической модели от педагогической является наличие опыта у обучающихся. Если в педагогической модели у обучающихся опыт весьма незначителен и основное значение приобретает опыт учителя и автора учебника, предлагающего определенное содержание, то в андрагогической модели обучающийся располагает достаточно большим опытом, который может быть использован в качестве источника обучения как самого обучающего так и других людей.

Важнейшим компонентом учения являются мотивы, ибо учебная деятельность, как и любая другая, побуждается и осуществляется под воздействие потребностей человека, конкретизированных в мотивах.

В педагогической модели деятельность учителя состоит в формировании потребности в знаниях и мотивов учебно-познавательной деятельности учащихся, деятельности учащегося в развитии и углублении потребности и мотивов учебно-познавательной деятельности.

В андрагогической модели готовность взрослых учиться определяется их потребностью в изучении для решения конкретных производственных и жизненных задач. По-

этому сам обучающийся играет ведущую роль в формировании мотиваций. Задача обучающего в этом случае состоит в создании благоприятных условий для обучения.

Особая роль здесь также отводится, как отмечает Т. А. Василькова, мастерству мотивации. Мотивы, побуждающие взрослых учиться, могут быть материальными (возможность с помощью обучения освоить новую профессию и заработать больше денег); социальными (обучение может улучшить социальный статус); внутренними (обучение может служить стабилизирующим моментом); страховочными (обучение может повысить конкурентоспособность); самоутверждения (саморазвитие, получение признания); досуговыми (удовольствие от интересного общения, отдых от однообразия домашних дел) [1, с. 168]. В жизни все виды мотивации взаимодействуют, дополняя друг друга. Интеграция всех мотивов обеспечивает постоянный интерес к учебе и ее успешность.

Содержание образования в педагогической модели определяется учебными планами, учебными программами, учебной литературой – документами, утвержденным Министерством образования. Помимо этого одной из современных тенденций развития содержания образования является его стандартизация как система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающий возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала. Обучающиеся, согласно стандарта, изучают одни и те же отдельные, не связанные друг с другом дисциплины. В процессе обучения учитель, в соответствии с основными нормативными документами, определяет содержание материала, подлежащего усвоению учащимися. Им выделяются главные теоретические положения и те мировоззренческие и нравственно-этические идеи, которые заключены в изучаемом материале, продумываются вопросы, связывающие новый материал с ранее изученным, определяются умения и навыки, которые необходимо выработать в процессе обучения. Учеником осмысливается тема нового материала и основные вопросы, подлежащие усвоению.

При обучении по педагогической модели обучающиеся ориентированы на приобретение знаний, не зная заранее, какие из них пригодятся в жизни и в будущей профессии. Содержание же обучения взрослых имеет явно выраженную социально-профессиональную и практико-ориентированную направленность. Учебные планы и учебные программы построены на основе применения полученных знаний, умений, навыков, качеств жизни и профессиональной деятельности. Основой организации процесса обучения в связи с этим становится индивидуализация обучения на основе программы, преследующей индивидуальные, конкретные цели обучения каждого обучающегося.

Согласно андрагогической модели, обучающиеся хотят применить полученные знания и навыки сразу же, немедленно, чтобы стать более компетентными в решении каких-то проблем, чтобы более эффективно действовать в жизни. Соответственно, курс обучения строится на основе развития определенных аспектов компетенции обучающихся и ориентируется на решение их конкретных жизненных задач.

Что касается организации учебно-познавательной деятельности, то в педагогической модели учитель организывает учебно-познавательные действия учащихся по овладению изучаемым материалом. Овладение изучаемым материалом происходит под руководством учителя и представляет собой своеобразный процесс самостоятельного «открытия» учеником уже имеющихся в науке знаний.

В андрагогической модели деятельность обучающегося заключается в приобретении тех конкретных знаний, умений и навыков, которые необходимы ему для решения жизненно важной проблемы. Деятельность обучающегося сводится к оказанию помощи обучающемуся в отборе необходимых ему знаний, умений, навыков и качеств.

Целью дидактического диагностирования в педагогической модели является своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса в связи с продуктивностью последнего. Диагностирование рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения. Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление

статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий.

Главное отличие психолого-андрагогической диагностики заключается в том, что она является важным, самостоятельным и относительно продолжительным этапом процесса обучения, на котором проводится большая, сложная, кропотливая предварительная, совместная работа обучающихся и обучающихся. При обучении взрослых этап диагностики реализуется до начала процесса обучения, и на него отводится достаточно продолжительное время. На этапе психолого-андрагогической диагностики осуществляются следующие основные операции: определение образовательных потребностей обучающегося; выявление объема и характера его жизненного опыта; выяснение физиологических и психологических особенностей; определение когнитивного и учебного стилей обучающегося. Выполнив указанные выше действия и функции, осуществив все рассмотренные операции, обучающийся и обучающий в результате получают достаточно ясное представление об основных индивидуальных особенностях обучающихся, в соответствии с которыми необходимо строить процесс обучения.

Мы согласны с точкой зрения С. И. Змеева по определению им специфики андрагогической модели обучения. Ученый отмечает, что она основывается на семи основных посылах:

- обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения (потому он и обучающийся, а не обучаемый);
- обучающийся стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя способным к этому;
- обучающийся обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег;
- взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели;
- взрослый обучающийся рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств;
- учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени детерминирована временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения;
- процесс обучения взрослого обучающегося организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: планирования, реализации, оценивания и, в определенной мере, коррекции [2, с. 21].

Заключение. Результатом исследования явилось выявление основных отличительных особенностей андрагогической модели обучения по сравнению с педагогической в соответствии с основными параметрами процесса обучения.

Список литературы

1. Василькова, Т.А. Основы андрагогики: учебное пособие / Т.А. Василькова. – М.: КНОРУС, 2009. – 256 с.
2. Змеёв, С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.И. Змеёв. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 128 с.

УСТАНОВКИ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*О.Б. Рандаренко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Современные условия усложнения глобализационных процессов предъявляет повышенные требования к профессиональной компетенции и профессиональной компе-

тентности специалиста (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.Д. Шадриков). Компетентность любого уровня – это элемент Я-концепции, поддерживающий её. Однако в процессе профессионального становления возникают противоречия: 1) между личностью и внешними условиями жизнедеятельности; 2) внутриличностные. Возникает феномен социальной адаптации, отражением которого является социальное поведение.

Регуляция социального поведения может быть истолкована в контексте интегрального психического образования системы отношений и установок, формирующейся в процессе индивидуального опыта (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев, В.А. Ядов, В.С. Мерлин, Д.Н. Узнадзе и др.).

Цель исследования – изучить установки студентов в ситуации проективного обследования через индивидуально-типологические особенности перцептивно-моторной деятельности.

Материал и методы. Были использованы следующие методы: теоретический анализ научной литературы по теме исследования; тест «Свободный рисунок» (Г. Рид), метод качественного анализа (К. Юнг, Г.Рид, К. Маховер, А. Венгер). Исследование проводилось среди студентов третьего курса биологического факультета. Всего в исследовании приняло участие 54 студента (41 девушка, 13 юношей).

Результаты и их обсуждение. Анализ рисунков проводился по следующим критериям:

1. Тип рисунка (по классификации К. Юнга, Г. Рида).
2. Формальные показатели рисунка: нажим на карандаш, особенности линий, размер рисунка, расположение на листе, тщательность и детализированность, дополнительные особенности (К. Маховер, А. Венгер).

По первому критерию в количественном отношении рисунки распределились следующим образом:

Таблица 1. Выборка по распределению типологий рисунка

Респонденты	Типология рисунка						
	Эмфатический	Гаптический	Структурный	Органический	Перечисляющий	Имажинарный	Ритмический
девушки	10%	7.5%	10%	12.5%	55%	2.5%	2.5%
юноши	7.7%	-	-	7.7%	61.5%	7.7%	15.4%

Количественное распределение рисунков по формальным показателям:

Таблица 2. Распределение показателей по нажиму на карандаш и особенностям линий

Респонденты	Показатели						
	Нажим				Особенности линий		
	Сильный	Слабый	Сильно варьируется	Колебания особенно сильные	Множественные	Эскизные	Промыхивающиеся
девушки	10%	42,5%	20%	2,5%	70%	2,5%	7,5%
юноши	15,3%	69,2%	15.3%	-	46.2%	-	15.3%

Таблица 3. Распределение показателей по размеру рисунка и его расположению на листе

Респонденты	Показатели			
	Размер		Расположение	
	Уменьшенный размер	Размер сильно варьируется	Смещён вверх	Смещён вбок
девушки	2,5%	10%	42,5%	27,5%
юноши	-	30,8%	61,5%	38,5%

Таблица 4. **Распределение показателей по тщательности и детализированности**

Респонденты	Показатели				
	Большое количество разнообразных деталей	Повышенная тщательность однотипные детали	Схематичность	Небрежность	Штриховка
девушки	22,5%	55%	22,5%	7,5%	65%
юноши	15.3%	38.5%	53.8%	23%	30.8%

Так как средние показатели девушек и юношей не имеют значительных отличий, мы можем составить следующий психологический портрет респондентов. Это экстравертированный мыслительный тип, для которого характерна низкая эмотивность, рассудочность, действия основаны на тщательно продуманных мотивах с ориентацией на факты, общепризнанные идеи, идущие от традиций, воспитания, образования. Суждения обычно слишком обобщающие. Накопленные эмпирические данные до конца не перерабатываются и сводятся к некоей общей интеллектуальной формуле, которая зависит от широты: либо формула-реформа, либо формула-банальность. Чувства поддерживают интеллектуальную установку, приспособляются к ней.

Эмоциональный фон на момент исследования характеризуется тревогой, напряжением, пассивностью на фоне ригидности и компенсаторно повышенной самооценки.

Заключение. Профессиональная компетенция формируется в профессиональной деятельности, однако выпускник вуза должен обладать её начальным уровнем, который составляют теоретическая компетентность и умение видеть применение своих знаний на практике. А это, в свою очередь, создаёт психологическую готовность работать по специальности. Результаты нашего исследования доказывают необходимость внедрения в учебный процесс разнообразных активных, диалогических методов обучения, решения практических ситуаций для формирования профессиональных установок способствующих формированию положительной Я-концепции. К таким установкам относятся: мотивация достижения в профессиональной деятельности, интернальность, развитие смысловой сферы личности, ориентированной на профессиональную самореализацию. Возможность реализации этих задач мы видим через внедрение в учебный процесс тренинговых занятий и упражнений.

Список литературы

1. Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство / А.Л. Венгер. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.: ил.
2. Потемкина, О.Ф., Потемкина, Е.В. Психологический анализ рисунка и текста / О.Ф. Потемкина, Е.В. Потемкина. – СПб.: Речь, 2006. – 524 с.

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЕКТИВНЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГА

*Л.А. Романовская
Минск, НИО*

На современном этапе развития, определяемом общемировыми тенденциями перехода от индустриального к информационному обществу, одним из важнейших ресурсов преобразований в сфере образования является информатизация – целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией, практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-

методических разработок, ориентированных на реализацию возможностей информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [1]. Информатизация образования предполагает разработку и использование информационно-образовательных ресурсов (ИОР), охватывающих все образовательные области и способствующих совершенствованию процессов обучения и воспитания.

В современной педагогике ИОР рассматриваются «как разнообразные в типологическом отношении, вариативные по своей структуре, наполнению и форме сохранения и предъявления контента компоненты комплексного научно- и учебно-методического обеспечения, сущностным признаком которого является инновационная направленность на достижение образовательных целей в условиях информационного общества» [2, с. 40].

Основная тенденция развития ИОР заключается в том, что они включают не только программное обеспечение в оцифрованном виде, но и собственно информационные ресурсы, в том числе книги, журналы, статьи, рефераты, доклады и т.д. [3, с. 30].

Материал и методы. Национальным институтом образования на протяжении 2012–2013 года осуществлялась разработка научно-методических основ создания, содержательного наполнения и сопровождения ИОР для системы воспитания личности. В результате на платформе СДО Moodle созданы модули электронных учебно-методических комплексов по гражданско-патриотическому, нравственному, эстетическому, экологическому, трудовому, семейному воспитанию, воспитанию культуры самопознания и саморегуляции личности, культуры здорового образа жизни, социально-педагогической поддержке субъектов образовательного процесса; разработаны методические рекомендации по использованию модулей в системе общего среднего образования.

В соответствии с поставленной дидактической целью ИОР классифицируются как справочно-информационные (с помощью которых осуществляется сбор, систематизация и представление информационных источников для решения конкретных образовательных задач) и контрольно-диагностические (различного рода тестирующие системы), по возможностям взаимодействия – как репродуктивные и диалогические (интерактивные) [3]. Разработанные для системы воспитания ИОР включают модули всех названных видов.

Результаты и их обсуждение. Рассмотрим содержание и особенности разработанных модулей ИОР на примере **справочно-информационного и контрольно-диагностического модулей**, предназначенных для системы экологического воспитания учащихся 5–9 классов учреждений общего среднего образования.

Интерактивный справочно-информационный модуль включает 11 взаимосвязанных тем (блоков). Использование размещенных в них материалов позволит педагогам системно и комплексно подойти к организации экологического воспитания учащихся: актуализировать информацию о научно-методических, дидактических основах экологического воспитания, формах его реализации, содержательных аспектах.

В целях обеспечения психолого-педагогической составляющей экологического воспитания разработан контрольно-диагностический модуль, при создании которого была учтена необходимость разработки заданий, позволяющих определять уровень экологической культуры учащихся в целом и изучать степень сформированности ее структурных компонентов (потребностно-мотивационного, когнитивного, деятельностно-поведенческого).

В контрольно-диагностическом модуле размещены тесты *диагностической* направленности, позволяющие определить уровень мотивации на осуществление экологической деятельности, степень выраженности когнитивной и этической установки личности в отношении природы, уровень экологической компетентности, уровень экологической культуры, степень интенсивности субъективного отношения к экологическим проблемам и др.

Разработанные тесты *дидактической* направленности предназначены для оценки степени осведомленности учащихся, педагогов, родителей о различных аспектах охраны окружающей среды, степени овладения учащимися базовыми экологическими знаниями, для оценки общей эрудиции учащихся в области экологических знаний, для расширения экологических знаний учащихся.

Особенностью использования контрольно-диагностических заданий в системе экологического воспитания является то, что, в отличие от теста по учебным предметам, в результате выполнения заданий каждый учащийся получает не только количественную, но и качественную оценку; на первый план выходит не получение педагогом определенной информации об учащемся, а воспитательный потенциал самого процесса тестирова-

ния (тестирование и обсуждение его результатов становятся ядром разнообразных тематических мероприятий). В рамках выполнения тестов дидактической направленности предусмотрено знакомство с дополнительной информацией, как размещенной в оболочке, так и находящейся в удаленном доступе.

Справочно-информационный и контрольно-диагностические модули могут быть использованы педагогами (классными руководителями, учителями географии и биологии, педагогами дополнительного образования детей и молодежи, педагогами-психологами, администрацией учреждений образования) для анализа результативности экологического воспитания в различных воспитательных системах, для самообразования, подготовки и проведения методических мероприятий, классных часов, часов информирования, тематических мероприятий, родительских собраний; для подготовки и проведения занятий объединений по интересам; организации внеклассной работы по географии и биологии.

В текущем году в ряде учреждений образования Республики Беларусь пройдет апробация разработанных модулей, по завершению которой будет открыт доступ к данным информационно-образовательным ресурсам.

Заключение. Очевидно, что одним из условий эффективного использования справочно-информационного и контрольно-диагностического модулей является достаточный уровень сформированности у педагога проективных (проектировочных) умений, обеспечивающих его способность прогнозировать, планировать, конструировать и моделировать воспитательные явления, процессы и системы. Представленные модули могут служить инструментом для совершенствования этих универсальных (надпредметных) педагогических умений и повышения качества воспитания.

Список литературы

1. Гинчук, В.В. Готовность учреждений образования к экспериментальной апробации электронных информационно-образовательных ресурсов: критерии и показатели оценки / В.В. Гинчук // Педагогическая наука и образование. – 2013. – № 4(5). – С. 59–64.
2. Шаўлякова-Барзенка, І.Л. Змястоўная экспертыза электронных адукацыйных рэсурсаў для навучання літаратуры: крытэрыяльныя асновы / І.Л. Шаўлякова-Барзенка // Педагогическая наука и образование. – 2013. – № 2(3). – С. 40–50.
3. Русецкий, В.Ф. Информационные образовательные ресурсы: понятие, классификация, проблемы разработки / В.Ф. Русецкий // Веснік адукацыі. – 2012. – № 10. – С. 28–34.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*Т.М. Федулова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Проблемы специального образования сегодня являются одними из самых актуальных в работе Министерства образования, а также системы специальных коррекционных учреждений. Социальная ситуация развития ученика в условиях закрытого учреждения образования не благоприятствует овладению им новыми социальными связями и подготовке к независимому, самостоятельному образу жизни. Ребенок не овладевает ролевым поведением, он беспомощен, потому что не адаптирован к постоянно меняющимся условиям социума. Школьник не включается в то социальное взаимодействие, которое развивает мобильные формы поведения и вызывает социально желательные изменения в личности. Социальное развитие ребенка, его социальная реабилитация предполагает включение в процесс ближайшего окружения. В специальных школах-интернатах жизненное пространство воспитанников ограничено. Мир интерната воспринимается как единственно возможная реальность. Успешность интеграции в жизнь общества затруднена [3].

Цель данного исследования – выявить основные особенности организации образовательного процесса в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Материал и методы. Изучению проблемы интегрированного обучения детей посвящены работы М.В. Швед, В.И. Олешкевич, А.Н. Коноплевой, Т.Л. Лещинской, Н.Н. Малофеева и др.

В ходе исследования данной проблемы использовались такие общенаучные методы и приемы как анализ статистических данных, формализация материала, методы группировки и проч.

Исследование проводилось на базе средней школы № 8 г. Новополоцка.

Результаты и их обсуждение. Задачи адаптации детей с отклонениями в развитии к окружающей действительности, необходимость компенсации недостаточного социального развития, побуждающие искать иные пути обучения и воспитания, привели к переосмыслению имеющегося опыта и развитию новых педагогических идей и подходов.

Реализация права ребенка с особенностями психофизического развития на получение образования в соответствии с познавательными возможностями и адекватной его здоровью среде по месту жительства (Закон Республики Беларусь "Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании)") позволила внедрить в практику обучения новую форму организации образовательного процесса – интегрированное обучение и воспитание [1, 4].

Интеграция (лат. integer – целый) в системе образования означает создание единого образовательного пространства, сближение общего и специального образования, обучение детей с особенностями психофизического развития в условиях, максимально приближенных к обычной среде, с наименьшими ограничениями. Интегрированное обучение рассматривается как обучение и воспитание детей с отклонениями в развитии в учреждениях общей системы образования вместе с нормально развивающимися детьми [3].

В банке данных о детях с особенностями психофизического развития (ОПФР), который ежегодно обновляется, на 15 сентября 2012 г. содержались сведения о 131 717 детях. В 2011 году насчитывалось 130 759 детей с ОПФР, в 2010 – 126 785, в 2008 – 119 839. По состоянию на 15 сентября 2013 г. в банке данных на учете состоит 134 974 ребенка с ОПФР, что на 3 260 детей больше, чем в 2012 году [2, 4].

Увеличивается количество детей с особенностями отдельных категорий, например, детей с аутистическими нарушениями, что приводит к необходимости создания для них особых условий образования.

Из имеющихся в банке данных (данные на 15.09.2012) 131 717 детях с ОПФР 77 188 (60,01%) детей получают только коррекционно-педагогическую помощь, т.е. это не дети специального образования.

Из оставшихся 54 529 детей, нуждающихся в специальном образовании, в учреждениях специального образования его получают 14 512 (26,6%) детей. Это дети с очень выраженными нарушениями, самые тяжелые в каждой из нозологических групп. При этом в специальных дошкольных учреждениях воспитывались в 2012/2013 учебном году 4333 ребенка; в специальных общеобразовательных школах и школах-интернатах обучаются 2832 ребенка; во вспомогательных школах и школах-интернатах – 3595; в ЦКРОиР – 3752.

Остальные 40 017 (73,4%) учащихся обучаются по образовательным программам специального образования в условиях образовательной интеграции – в учреждениях дошкольного и общего среднего образования.

По оперативным данным 2013/2014 учебного года интегрированное обучение и воспитание на уровне общего среднего образования осуществляется в 208 специальных классах (1580 детей) и 5377 классах интегрированного обучения и воспитания (11001 ребенок) [2].

Если говорить непосредственно о ГУО СШ № 8 г. Новополоцка, то здесь в 14-ти интегрированных классах (с 1-го по 8-ой) обучается 37 детей с особенностями психофизического развития, и в отдельном 9-м спецклассе обучается еще 5 детей.

Образовательный процесс для детей с ОПФР в специальных и интегрированных классах строится на основании учебно-программной документации соответствующего вида специальной общеобразовательной или вспомогательной школы (учебных планов, учебных программ специального образования).

Обучение и воспитание учащихся с ОПФР носит коррекционную направленность, осуществляется с использованием информационных и коммуникационных технологий, средств и методов обучения, учитывающих специфику психофизических нарушений учащихся.

Организационными формами интегрированного обучения и воспитания на уровне общего среднего образования являются:

- специальный класс;
- класс интегрированного (совместного) обучения и воспитания полной наполняемости;

- класс интегрированного (совместного) обучения и воспитания неполной наполняемости.

Комплектование специальных и интегрированных классов осуществляется органами управления образованием на основании решений местных исполнительных и распорядительных органов, заключений ЦКРОиР и согласия законных представителей ребенка с заключением ЦКРОиР. Наполняемость специальных классов определяется Положением о специальной общеобразовательной школе (школе-интернате) или Положением о вспомогательной школе (школе-интернате) [3].

Образовательный процесс для детей с ОПФР в специальных и интегрированных классах строится на основании учебно-программной документации соответствующего вида специальной общеобразовательной или вспомогательной школы (учебных планов, учебных программ специального образования).

Обучение и воспитание учащихся с ОПФР носит коррекционную направленность, осуществляется с использованием информационных и коммуникационных технологий, средств и методов обучения, учитывающих специфику психофизических нарушений учащихся.

Учебный процесс в специальных классах организуется на основании учебных планов, учебных программ соответствующего вида специальной общеобразовательной или вспомогательной школы, а также с учетом требований к его организации в специальных общеобразовательных или вспомогательных школах [3].

Учебный процесс в интегрированных классах организуется на основании учебного плана интегрированного класса, который составляется на каждый учебный год в соответствии с Инструкцией о порядке разработки и утверждения учебных планов специального образования, учебными программами соответствующего вида специальной общеобразовательной школы и (или) общеобразовательного учреждения, а для учащихся с интеллектуальной недостаточностью – с учебными программами вспомогательной школы.

Заключение. Хотелось бы подчеркнуть, что интегрированное обучение и воспитание занимает особое место в ряду актуальных проблем специального образования. Интегрированное обучение и воспитание – форма организации специального образования, при которой обучение и воспитание детей с особенностями психофизического развития осуществляется в общеобразовательных учреждениях образования, создавших специальные условия для пребывания и получения образования такими детьми.

Список литературы

1. Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012 – 2016 годы: постановление Совета Министров Республики Беларусь от 7 марта 2012 г. № 210 // Специальная адукацыя. – 2012. – № 3. – С. 3–17.
2. Отчет о работе в 2013 году отдела специального образования Министерства образования Республики Беларусь // Сайт управления специального образования Министерства образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.asabliva.by/main.aspx?guid=1451>. – Дата доступа: 25.01.2014
3. Специальная педагогика // Общие основы специальной педагогики: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений в 3 т. / авт.: Л.И. Аксенова, Е.А. Стебелева, И.М. Яковлева, Е.В. Резникова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2008. – Т. 2. – 352 с.
4. Федулова Т.М. Проблема специального образования в Республике Беларусь // Zbiór raportów naukowych “Trendy współczesnej nauki” (29.08.2013 – 31.08.2013) – Gdansk: Wydawca : Sp.z o.o. :Diamond trading tour”, 2013. – 108 s.

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*М.Е. Шмуракова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В последние годы значительно возрос интерес к проблеме креативности, творческого потенциала личности, ее жизнестойкости, возможности противостоять негативным жизненным ситуациям. Многие исследователи стремятся по-новому подходить к решению этой проблемы, придавая больше внимания готовности личности к желательным изменениям и ее устойчивости к нежелательным переменам [1, 2, 3].

Жизнестойкость оказывается ключевой личностной переменной, опосредующей влияние стрессогенных факторов на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность профессиональной деятельности. Согласно Мадди, именно жизнестойкость позволяет человеку выносить неустранимую тревогу, сопровождающую выбор будущего (неизвестности), а не прошлого (неизменности) в ситуации экзистенциальной дилеммы [2, 3]. Д.А. Леонтьев отмечает, что жизнестойкость представляет собой один из ключевых параметров индивидуальной способности к зрелым и сложным формам саморегуляции. В ситуации личностного выбора жизнестойкость выступает фактором, определяющим готовность выбирать новую, непривычную ситуацию, ситуацию неопределенности в противовес безличному выбору или выбору привычной ситуации [2, 3].

Цель данного исследования – изучение особенностей жизнестойкости в студенческом возрасте.

Материалы и методы. Для решения поставленных в исследовании задач был использован комплекс взаимодополняющих методов, включающих тест жизнестойкости Мадди (в модификации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой). Математико-статистическая обработка результатов работы производилась с помощью пакета программ по статистической обработке данных Statistica for Windows. Анализ данных по математическим критериям считался достоверным при уровне значимости не выше 5% ($p \leq 0,05$), однако анализировались данные и на уровне тенденции ($0,05 \leq p \leq 0,08$).

В пилотажном исследовании приняли участие 170 студентов педагогического, исторического, математического факультетов, факультета белорусской филологии и культуры и студенты художественно-графического факультета: 104 студента первого курса, 14 студентов второго и 52 студента третьего курса. Среди принявших участие в исследовании 140 студенток (82,4% из всех принявших участие в исследовании), 30 студента (18,6% из всех принявших участие в исследовании).

Результаты и их обсуждение. Жизнестойкость определялась с помощью теста жизнестойкости Мадди (в модификации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой). Согласно Мадди, *жизнестойкость* представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Показатель жизнестойкости включает в себя три компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Согласно Д.А. Леонтьеву, Е.И. Рассказовой, выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых [2].

Вовлеченность определяется как убежденность в том, что включение в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности. Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. В противоположность этому, отсутствие подобной убежденности порождает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни [2].

Контроль представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего. Противоположность этому – ощущение собственной беспомощности. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь [2].

Принятие риска – убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, – неважно, позитивного или негативного. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности [2].

Результаты теста жизнестойкости позволяют оценить способность и готовность человека активно и гибко действовать в ситуации стресс. При этом жизнестойкость является фактором профилактики риска нарушения работоспособности и развития соматических и психических заболеваний в условиях стресса, и одновременно способствует оптимальному переживанию ситуаций неопределенности и тревоги.

Проведенное исследование показало, что у большинства студентов все показатели жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска, жизнестойкость) выражены на среднем уровне. Уровень выраженности показателей жизнестойкости у студентов представлен в таблице 1.

Таблица 1. **Уровень выраженности показателей жизнестойкости у студентов**

Уровень выраженности	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость
Низкий	27,81%	20,71%	8,88%	20,12%
Средний	61,54%	63,31%	53,66%	64,50%
Высокий	10,65%	15,98%	38,46%	15,38%

Исследование показало, что большинство показателей жизнестойкости значимо зависят от гендера. Так, показатели вовлеченности ($F=4,19$; $p \leq 0,04$), контроля ($F=18,73$; $p \leq 0,0001$) и жизнестойкости ($F=9,35$; $p \leq 0,002$) значимо выше у студентов, чем у студенток. Взаимосвязи показателей принятия риска и гендера не выявлено. Результаты проведенного анализа представлены в таблице 2.

Таблица 2. **Взаимосвязь гендера и показателей жизнестойкости**

Шкала	Студентки	Студенты	F	p
Вовлеченность	31,85	37	4,19	0,04*
Контроль	24,87	35,33	18,73	0,0001*
Принятие риска	16,67	17,5	2,40	0,12
Жизнестойкость	73,38	86,5	7,73	0,006*

* различия статистически значимы

Заключение. Таким образом, исследование показало, что все показатели вовлеченности не зависят от года обучения в вузе и от получаемой специальности (факультета). Проведенное исследование помогает наметить основные направления работы со студенческой молодежью по формированию устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и умению сохранять стабильность деятельности и смысловых ориентации на фоне давлений и изменяющихся внешних условий.

Список литературы

1. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер: Лидер, 2009. – 444 с.
2. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
3. Леонтьев, Д.А. Опыт структурной диагностики личностного потенциала / Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова, Е.Н. Осин, А.В. Плотникова, Е.И. Рассказова // Психологическая диагностика. – 2007. – № 1. – С. 8–31.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

РАЗВИТИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В БЕЛАРУСИ (конец 50-х – 60-е годы XX столетия)

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

В связи с нивелированием роли семьи после Октябрьской революции 1917 года в воспитании детей стала доминировать школа. Семье в воспитании отводилась второстепенная роль, а социальное окружение ребенка вообще игнорировалось. Это породило противоречия между существующей педагогической системой и культурно-историческими условиями развития общества, его потребностями, и привело к отрыву школы от жизни, что обусловило серьезные недостатки и в воспитательной работе. В 1958 году был принят закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», в связи с которым была пересмотрена роль школы в процессе подготовки подрастающего поколения к жизни, что содействовало возобновлению интереса к проблемам социально-педагогического характера.

Целью исследования является проведение ретроспективного анализа развития практической социально-педагогической деятельности в Беларуси (конец 50-х – 60-е годы XX столетия).

Материал и методы. Материалом для исследования послужили периодика (статьи педагогов-практиков Б. Берлина, М. Мурачковского, С. Пашкевича) и нормативно-правовые документы (постановления, программы, рекомендации). Для достижения поставленной цели использовались общелогические методы – анализ, синтез, интерпретация, сравнение, обобщение и систематизация полученных данных.

Результаты и их обсуждение. Задача воспитания нового человека в тесной связи с жизнью и с учетом окружающего его социума нашла отражение в ряде партийных документов. Например, в постановлении II пленума ЦК КПБ (1960 год) говорилось о том, что «...необходимо охватить педагогическим воздействием все стороны жизни детей: в школе, дома, на улице, в общественных местах» [1]. В программе коммунистической партии Советского Союза (1961 год) в разделе «Задачи партии в области идеологии, воспитания, образования, науки и культуры» подчеркивалось, что «...главным в идеологической работе на современном этапе – является ...всестороннее, гармоничное развитие личности. Формирование нового человека осуществляется под воздействием всей системы воспитательной работы партии, государства и общественных организаций, в которой важная роль принадлежит печати, радио, кино и телевидению. Результатом должно стать развитие сознания людей в духе коллективизма, трудолюбия и гуманизма» [2].

Министерство народного просвещения БССР при разработке программ общего среднего образования рекомендовало учитывать среду, окружающую ребенка, его потребности и интересы «с целью обеспечения целостного и гармоничного развития каждого ученика» [3]. Министр просвещения БССР М. Халипов в статье «За новые успехи народного просвещения» отмечал: «Нельзя забывать, что на формирование личности ребенка и его воспитание огромное влияние оказывает семья и окружающая среда. Поэтому педколлектив не может быть равнодушным к тому, под какое влияние попадет ученик вне школы, какие книги он читает, какие кинокартины смотрит, где бывает» [4]. Это актуализировало проблемы социально-педагогической направленности, в частности, семейного и общественного воспитания. II пленум ЦК КПБ постановил: «Расширить тематику передач для родителей о воспитании детей в семье..., повысить ответственность ро-

дителей и всех взрослых за воспитание детей, за их поведение в школе, семье, общественных местах» [1].

Для решения проблем социального воспитания пропагандировался опыт работы школ Беларуси по проведению родительских лекториев, конференций по обмену опытом, организации уголков «Семья и школа» и специальных консультаций для родителей [5].

Вопросы общественного и семейного воспитания стали предметом обсуждения в педагогической периодике. Например, на страницах журнала «Народная асвета» поднималась проблема обеспечения преемственности в работе школы и семьи по воспитанию подрастающего поколения: «Необходимо, чтобы родители знали основы советской педагогической науки, передовой опыт воспитания детей в семье...» [5]. Это требовало усиления связи школы и семьи, которого «можно достичь, прежде всего, путем организации широкой пропаганды педагогических знаний среди общественности» [5]. В рамках рубрик «Общество, семья и школа», «Семья и школа» обсуждались вопросы взаимодействия школы, семьи и общества в воспитании детей [6–7]. В разделе «Из опыта работы» классные руководители, делясь своим педагогическим опытом, подчеркивали важность знания среды, окружающей ребенка, его индивидуальных особенностей, интересов, потребностей и необходимость их использования в воспитательной работе [8]. Проблемы воспитательной работы классного руководителя обсуждались на специальном семинаре в рамках ряда докладов: «Работа с родителями учеников», «Индивидуальная работа с учениками». Отмечалось, что «большинство членов нашего педагогического коллектива имеет хорошую теоретическую подготовку, но не владеет в совершенстве наиболее эффективными приемами обучения и воспитания» [9].

Обсуждалась работа советов содействия семье и школе на предприятиях и в организациях по работе с трудными детьми и их семьями [10].

Предлагалась примерная схема психолого-педагогического изучения отстающих учеников (физическое развитие, условия быта и воспитания в семье, взаимоотношения и трудовые обязанности ребенка в семье, характеристика трудностей в обучении) [11].

Следует отметить, что, несмотря на активную пропаганду семейного воспитания, ведущую роль в социализации детей отводили школе. Функции по социальному воспитанию детей были возложены на организатора внеклассной и внешкольной работы, должность которого была введена в штаты школ и школ-интернатов в 1967 году.

На оказание помощи семье и школе в воспитании детей, проживающих в микрорайоне домоуправления, осуществление работы по предупреждению и искоренению детской беспризорности и правонарушений среди несовершеннолетних была направлена профессиональная деятельность педагога-организатора, введенного в штаты домоуправлений в 1968 году. Наряду с педагогом-организатором, социально-педагогическую деятельность по месту жительства с детьми и подростками осуществлял инспектор детской комнаты.

Заключение. В конце 1950-х – 1960-е годы активизировалось развитие практической социально-педагогической деятельности. Была признана целесообразность воспитания с учетом социальной среды окружающей ребенка, что нашло отражение в ряде нормативно-правовых документов. На страницах педагогической периодики шла острая дискуссия по вопросам общественного и семейного воспитания, взаимосвязи семьи и школы в подготовке детей к самостоятельной жизнедеятельности. Появились специалисты (организатор внеклассной и внешкольной работы с детьми, педагог-организатор домоуправления, инспектор детской комнаты), которые стали прототипом современного социального педагога.

Список литературы

1. Аб мерах па далейшаму паляпшэнню выхавання дзяцей. Пастанова II пленума ЦК КПБ // Народная асвета. – 1960. – № 5. – С. 3–12.
2. Программа коммунистической партии Советского союза // Народная асвета. – 1961. – № 11. – С. 3–9.
3. Рэкамендацыя № 50 Міністэрства народнай асветы «Аб распрацоўцы і ўвядзенні праграм агульнай сярэдняй адукацыі // Народная асвета. – 1961. – № 3. – С. 93–96.
4. Халіпаў, М. За новыя поспехі народнай асветы / М. Халіпаў // Народная асвета. – 1962. – № 7. – С. 3–12.
5. Пахомаў, М. Новае ўваходзіць ў жыццё / М. Халіпаў // Народная асвета. – 1961. – № 3. – С. 10–13

6. Пашкевіч, С. Справа ўсёй грамадскасці / С. Пашкевіч // Народная асвета. – 1963. – № 10. – С. 62–65.
7. Школа, сям'я і грамадскасць // Народная асвета. – 1965. – № 2. – С. 3–8.
8. Шалуха, В. Д. Што забяспечвае поспех / В. Д. Шалуха // Народная асвета. – 1962. – № 9. – С. 50–54.
9. Берлін, Б. Работа школы па павышэнню кваліфікацыі настаўнікаў / Б. Берлін, А. Шаціла // Народная асвета. – 1963. – № 9. – С. 10–14.
10. Шпадарук, І. Калі за справу бярэцца грамадскасць / І. Шпадарук // Народная асвета. – 1964. – № 11. – С. 89–90.
11. Мурачкоўскі, М. Індывідуальна-псіхалагічныя адрозненні адстаючых вучняў і прычыны непаспяховасці / М. Мурачкоўскі // Народная асвета. – 1963. – № 12. – С. 21–26.

МОТИВЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

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

Общество все в большей степени нуждается в высококвалифицированных профессионалах готовых эффективно осуществлять посредническую, консультативную, профилактическую и иную деятельность с различными категориями населения, нуждающимися в социальной защите, помощи и поддержке. Следовательно, перед системой высшего профессионального образования стоит задача подготовки специалистов, способных быстро адаптироваться к постоянно меняющимся современным требованиям производственного процесса, устойчиво ориентированных на компетентное решение профессиональных задач.

Цель исследования: рассмотреть условия, влияющие на формирование профессиональной готовности будущих специалистов по социальной работе к самостоятельной деятельности

Материал и методы. Для достижения цели исследования использовались теоретические методы: систематизация научных понятий, положений, механизмов для определения сущности профессиональной готовности и факторов, определяющих ее формирование; анализ и обобщение литературных источников, методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин).

В эмпирическом исследовании приняло участие 32 студента первого курса, 35 студентов третьего курса и 17 студентов пятого курса ФСП и П, обучающихся по специальности «социальная работа».

Результаты и их обсуждение. Понятие «готовность» к выполнению какой-либо деятельности, несмотря на его широкую распространенность, не имеет однозначной трактовки. Готовность определяют как состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий [2, с. 25].

Профессиональная готовность - субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнить [1]. В контексте предметной деятельности специалиста по социальной работе профессиональная готовность проявляется как принятие на себя обязанностей на выполнение профессиональных действий, направленных на благо другого человека, с выверенным прогнозом успешности осуществления этих действий.

Анализ основных подходов к понятию профессиональная готовность показывает, что в качестве критериев ее сформированности ученые рассматривают: 1) мотивационную готовность, т.е. осознанное принятие ценностей профессиональной деятельности; жизненные установки, намерения, связанные с избранной профессиональной деятельностью; мотивы учебной деятельности, преобладание в мотивационном комплексе мотивов, обеспечивающих эффективность выполнения будущей профессиональной деятельности; 2) теоретическую готовность - наличие профессиональных знаний,

развитое профессиональное мышление, социальный интеллект; 3) практическую готовность, т.е. степень сформированности когнитивных, коммуникативных, конструктивных, проективных, рефлексивных, организационных умений; 4) креативную готовность, что предполагает признание значимости активной позиции в профессиональной деятельности, проявляющейся в самостоятельности, психологической и творческой активности в овладении профессиональными знаниями.

К факторам, влияющим на формирование профессиональной готовности будущих специалистов социальной работы, с нашей точки зрения, следует отнести: дидактические, организационно – педагогические,

Индивидуально-личностные, социально-экономические и психологические факторы. Последние включают в себя мотивы выбора профессии, мотивы учебной деятельности, отношение к учебной и профессиональной деятельности, рефлексивное отношение к процессу обучения, эмоции, сопровождающие формирование готовности студентов вуза к будущей профессиональной деятельности.

В нашей работе мы акцентировали внимание на изучении мотивов учебной деятельности студентов, обучающихся по специальности «социальная работа». Данные исследования показали, что ведущими мотивами учебной деятельности для студентов 1 курса являются: желание стать высококвалифицированным специалистом (90,6% респондентов); желание быть успешным в будущей профессиональной деятельности (65,7%); стремление успешно учиться, сдавать экзамены (60%); стремление получить диплом (57,1%); желание приобрести глубокие и прочные знания (57,1%). Наименее значимыми мотивами учебной деятельности выступают: стремление быть постоянно готовым к очередным занятиям (2,9%); желание избежать осуждения и наказания за плохую учёбу (5,7%).

Что касается студентов третьего курса, то для них, как показывают результаты исследования, ведущими мотивами учебной деятельности являются: желание стать высококвалифицированным специалистом (80% от общего числа опрошенных студентов); стремление получить диплом (71,5%); желание получить интеллектуальное удовлетворение (60%); желание обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности (51,5%); стремление успешно сдавать экзамены и зачеты. (42,9%).

Следует отметить, что для 40% от общего числа опрошенных студентов 3 курса значимым мотивом учебной деятельности выступает желание постоянно получать стипендию. К сожалению, только 37,2% респондентов в своей учебной деятельности руководствуются таким мотивом как стремление приобрести глубокие и прочные знания. Не оказывают значительного влияния на учебную деятельность студентов третьего курса такие мотивы как: желание не запускать изучение предметов учебного цикла (2,9%); стремление выполнять педагогические требования (2,9%); желание быть примером для сокурсников (5,7%); стремление не отставать от сокурсников (5,7%).

Как показали данные исследования, для студентов 5 курса ведущими мотивами учебной деятельности выступают: стремление получить диплом (89,5% опрошенных); желание стать высококвалифицированным специалистом (78,9%) и быть успешным в будущей профессиональной деятельности (65,7%); стремление приобрести глубокие и прочные знания (57,9%); желание постоянно получать стипендию (52,6%); желание добиться одобрения родителей и окружающих (31,6%).

Сравнительно - сопоставительный анализ полученных в ходе исследования результатов свидетельствует, что наиболее значимыми мотивами учебной деятельности, как для студентов младших курсов, так и старших выступают: желание стать высококвалифицированным специалистом и быть успешным в профессиональной деятельности, желание получить прочные знания и стремление получить диплом.

Заключение. Таким образом, на формирование готовности будущих специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности влияют разнообразные группы факторов, которые необходимо учитывать при работе со студентами на протяжении всего периода обучения в вузе. Выявление учебных мотивов, учёт их динамики позволят повысить эффективность и качество обучения, а, следовательно, и уровень профессиональной готовности будущих специалистов социальной сферы к самостоятельной деятельности.

Список литературы

1. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
2. Санжаева, Р. Д. Психологическая подготовка студентов к педагогической деятельности / Р.Д. Санжаева // Личность в системе деятельности. Тезисы докладов региональной / практической конференции. – Новосибирск: НГПУ, 1993. – 209 с.

ГЕНДЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА И ЕЕ ХАРАКТЕРИСТИКА

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

Педагогика – это наука об обучении и воспитании, включающая различные отрасли педагогического знания. Понятие «гендерная педагогика» используется в педагогической теории и практике сравнительно недавно и требует детального рассмотрения. Поэтому целью исследования является анализ понятийного аппарата одной из отраслей педагогики – гендерной педагогики, которая находится в стадии формирования.

Материал и методы. В исследовании использовались метод анализа научной литературы и документов. Материалом для изучения были выбраны документы, в которых закрепляются главные приоритеты обучения и воспитания (Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (2006), Кодекс «Об образовании») и публикации зарубежных (А.В. Мудрик, Л.В. Градусова, И.А. Овсиенко) ученых.

Результаты и их обсуждение. Гендерный подход в образовании, т.е. учет гендерных психологических различий (психофизиологических, личностных), позволяет обеспечить большую эффективность процессов обучения, воспитания, формирования личности. По мнению А.В. Мудрика, применение знаний о гендерных особенностях необходимо в организации быта и жизнедеятельности воспитательных организаций; в определении содержания и методов обучения; в создании условий для овладения мальчиками и девочками нормами, моделями, сценариями и опытом полоролевого поведения, адекватному их возрастному статусу, психосексуальному развитию, социальным ожиданиям.

Гендерная педагогика – это раздел педагогики, изучающий особенности гендерной социализации, обучения и воспитания мальчиков и девочек (Л.В. Градусова).

Основными задачами гендерной педагогики являются:

- разработка теоретических основ, концепций гендерного образования;
- разработка программ и технологий воспитания и обучения с учетом гендерных различий детей.

Гендерный подход в педагогике предполагает применение в процессе воспитания и обучения знаний о гендерных особенностях представителей разного пола и реализуется в двух основных направлениях:

– создание условий для гендерной социализации, овладения детьми моделями полоролевого поведения, адекватного возрасту, подготовка к выполнению в будущем половых (гендерных ролей);

– применение гендерно-ориентированных технологий обучения и воспитания [1, с. 6–12].

Гендерная педагогика – новая развивающаяся отрасль педагогического знания, поэтому до настоящего времени ее понятийный аппарат находится в стадии формирования. Многие понятия, используемые гендерной педагогикой, не имеют однозначного толкования в педагогической теории. На протяжении длительного периода при изучении проблемы воспитания детей разного пола основное внимание уделялось вопросам полового просвещения, сексуальным аспектам взаимоотношений полов, поэтому обоснованным было использование понятия «половое воспитание».

Половое воспитание – это комплекс воспитательных и просветительных воздействий на ребенка, направленных на приобщение его к принятой в обществе системе половых ролей. Предметная область полового воспитания не была четко очерчена, а находилась на стыке биологической и социальной сфер (Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, А.С. Мака-

ренко, И.А. Овсиенко, Т.А. Репина, В.А. Сухомлинский, Л.Г. Татарникова, А.Г. Хрипкова и др.).

Анализ литературы позволяет сделать вывод, что в российской и отечественной педагогике половое воспитание рассматривается как особая часть нравственного воспитания. Значение полового воспитания состоит, прежде всего, в подготовке подрастающего поколения к семейной жизни. Д.В. Колесов считает, что суть полового воспитания состоит в овладении нравственной культурой в сфере взаимоотношений полов. Он определяет половое воспитание как «процесс, направленный на выработку качеств, черт, свойств, а также установок личности, определяющих необходимое обществу отношение человека с представителями другого пола» [2].

В педагогической литературе используются понятия сексуальное, полоролевое и нравственно-половое воспитание. Если в центре сексуального воспитания находится половое просвещение и половая гигиена, то в полоролевом воспитании главное – неотделимость от нравственного воспитания. Полоролевое воспитание существенно отличается от собственно сексуального, поскольку основывается на закономерностях развития социального пола (Т.А. Репина), который сейчас обозначают термином «гендер». В задачи полоролевого воспитания входит формирование у подрастающего поколения мужественности и женственности и подготовка к выполнению в будущем соответствующих полу социальных ролей.

Под нравственно-половым воспитанием понимается учебно-воспитательный процесс, направленный на формирование нравственных и равноправных отношений между полами (Н.А. Овсиенко), создание в обществе условий, способствующих укреплению здоровья человека в широком смысле слова, учету и уважению специфических интересов женщин и мужчин, образованию здоровой, полноценной семьи, принятию супругами репродуктивной установки, соответствующей интересам общества [3, с. 9].

С внедрением в педагогическую науку гендерных исследований появилось и понятие «гендерное воспитание». В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь (2006), затем и в Кодексе «Об образовании» гендерное воспитание представлено как «целенаправленное создание условий, способствующее идентификации личности как представителя определенного пола, закреплению гендерных ролей, воспроизводству соответствующего социального опыта, формированию гендерной культуры личности» [4].

Результатом исследований по рассматриваемой теме явилось создание специального курса «Гендерная педагогика» для студентов, обучающихся по специальности: Социальная педагогика (с дополнительной специальностью практическая психология) и Социальная работа. Цель курса: овладение теоретическими и практическими основами гендерной социализации, обучения и воспитания детей разного пола.

В содержание курса вошли следующие темы: введение в гендерные исследования и гендерную педагогику, гендерная социализация и воспитание, методика формирования гендерной культуры, гендерная асимметрия в системе профобразования и профориентации.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод, в разработке теоретических и методических аспектов проблемы гендерная педагогика опирается на труды зарубежных ученых, педагогическую практику, а также опыт воспитания детей разного пола в народной педагогике. И современная профессиональная подготовка специалистов социальной и педагогической сферы требует введения специального учебного курса, целью которого является изучение гендерной педагогики как одного из специализированных разделов педагогики.

Список литературы

1. Градусова, Л.В. Гендерная педагогика / Л.В. Градусова. – М., 2011. – 179 с.
2. Голованова, Н.Ф. Общая педагогика: учебное пособие для вузов / Н.Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2005. – 317 с.
3. Овсиенко, Н.А., Подготовка будущего учителя к нравственно – половому воспитанию школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.А. Овсиенко. – М., 2003. – 197 л.
4. Кодекс Республики Беларусь «Об образовании»: официальное издание. – Мн.: Национальный центр правовой информации Республики Беларусь, 2011. – 400 с.

ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ (на примере направления «Социально-экономическая деятельность»)

*С.А. Моторов, Л.А. Моторова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Специальность «Социальная работа» представляет одну из наиболее динамично развивающихся специальностей гуманитарного профиля в системе высшего образования Республики Беларусь. Специалистам по социальной работе принадлежит ведущая роль в решении актуальных социальных проблем жизни нашего общества, которое не может быть успешным без расширения профессионального поля их будущей деятельности и приобретения дополнительных профессиональных компетенций.

Целью данной работы является выявление и анализ факторов, обусловивших открытие в рамках специальности «Социальная работа» нового направления «Социально-экономическая деятельность» в качестве инновационной модели подготовки будущих специалистов по социальной работе.

Материал и методы. Для достижения намеченной цели использовались следующие методы исследования: сравнительно-сопоставительный, осмысление, обобщение, систематизация результатов.

Результаты и их обсуждение. Перспективы развития направления «Социально-экономическая деятельность» по специальности «Социальная работа» обусловлены постоянным увеличением потребности в квалифицированных кадрах специалистов по социальной работе, владеющих необходимыми компетенциями и специализированными профессиональными навыками по решению социально-экономических вопросов, связанных с организацией жизнедеятельности различных представителей социальных групп нашего общества, и, в первую очередь тех, которые нуждаются в организации социальной помощи и поддержки. Подготовка кадров для социальной сферы, имеющих квалификацию «специалист по социальной работе – экономист», в первую очередь, обусловлена необходимостью решения одной из самых актуальных проблем нашего общества – проблемы интеграции и реинтеграции граждан Республики Беларусь, имеющих ограниченные физические возможности. В настоящее время их численность составляет свыше 500 тыс. чел. Кроме того, значительной социальной группой в структуре общества являются дети с особенностями психофизического развития (120 тыс. чел), родители которых (по крайней мере, хотя бы один) фактически выключены из производственной сферы. Данные категории лиц составляют почти 15% от общей численности населения нашего государства. Пункт 52 Концепции национальной безопасности Республики Беларусь, принятой в декабре 2010 г., требует активизировать работу по интеграции лиц с ограниченными возможностями в общество и экономику. Сегодня, в реалиях нашей социально-экономической действительности, лица с инвалидностью не могут конкурировать на свободном рынке труда. Более того, лица, имеющие I или II группу, практически полностью на нём не представлены. Чтобы решить проблему их трудоустройства и занятости требуется создание специализированных небольших предприятий и мастерских, специализированных рабочих мест в рамках уже существующих социальных предприятий. Организовать эффективную работу таких предприятий могут только руководители, управленческий персонал (специалисты), которые в полной мере обладают и специфическими социальными, психоло-педагогическими, коммуникативными компетенциями, и, в тоже время, имеют высокий уровень экономических знаний и экономической профессиональной подготовки. Данная модель подготовки руководителя-менеджера может быть сформирована лишь в рамках специальности «Социальная работа (социально-экономическая деятельность)».

Открытие направления «Социально-экономическая деятельность» по специальности «Социальная работа» позволит расширить поле функционирования территориальных центров социального обслуживания населения, предоставив им возможность непосред-

ственного участия в производстве различного рода социально значимых товаров и услуг на рыночных основаниях.

ТЦСОНЫ имеют статус юридического лица, но в производственной сфере представлены самым незначительным образом. ТЦСОНЫ могли бы выступить учредителями и организаторами различного рода небольших предприятий, мастерских и т.д., привлекая туда лица пожилого возраста, родителей детей с особенностями психофизического развития, лица, имеющие ограниченные физические возможности, на приемлемых для них условиях. Однако, чтобы успешно выполнить данную функцию специалистам, работающим в ТЦСОНах, необходима и соответствующая экономическая подготовка, знание менеджмента и маркетинга производственной среды и наличие квалификации «специалист-экономист».

Современные тенденции развития социальной сферы нашего общества с учётом специфики построения и укрепления социально – ориентированной модели белорусской государственности диктуют необходимость поиска и кардинально новых подходов для обеспечения устойчивого качественного роста её отдельных сегментов: социального сервиса, турбизнеса, агротуризма. В этом секторе национальной экономики ощущается острый дефицит управленческих кадров, имеющих необходимый уровень социальной психолого-педагогической подготовки для ведения профессиональной управленческой деятельности в сочетании со знаниями специфики экономической составляющей социальной сферы. Подавляющая часть менеджеров-руководителей имеет или узкое специальное техническое образование или экономическое образование. Данное обстоятельство ограничивает профессиональную компетентность управленческих кадров и не позволяет в полной мере реализовывать инновационные проекты развития указанной категории предприятий. Подготовка же будущих управленческих кадров, которые бы обладали не только соответствующими знаниями и компетенциями экономического характера, но и имели соответствующую социальную психолого-педагогическую подготовку, является одним из эффективных подходов решения данной проблемы.

Открытие нового направления «социально-экономическая деятельность» в рамках специальности «Социальная работа» позволяет оптимизировать и реструктурировать подготовку кадров специалистов – экономистов в вузах Республики Беларусь. В настоящее время ежегодно вузами технического, транспортного, сельскохозяйственного профиля выпускается большое количество специалистов, имеющих квалификацию: «экономист», «инженер – экономист», «менеджер-экономист». Однако уровень их профессиональных компетенций, креативность мышления этих выпускников в качестве непосредственных руководителей и организаторов трудовых коллективов не отвечают требованиям современности. Их подготовка в основном ведётся с использованием традиционных технологий обучения, ориентированных на удовлетворение потребностей в кадрах специалистов-экономистов, исходя из реалий отечественной производственной, социально – экономической действительности 80-х – начала 90-х годов XX века. Специалист по социальной работе – экономист представляет универсальную модель менеджера-организатора, необходимого производственному сектору социальной сферы, который может успешно решать задачи, связанные с инновационным путём развития трудовых коллективов

Направление «социально-экономическая деятельность» в рамках специальности «Социальная работа» расширяет потенциал интегрированного образования по линии «ссузы (техникумы, колледжи) – вузы». Причём, универсальность специальности «Социальная работа (социально – экономическая деятельность)» позволяет осуществить приём на сокращённый срок обучения выпускника любого среднего специального учебного заведения, поскольку конкретные профессиональные знания по организации и технологии производства у него уже имеются. Дальнейшее же обучение по специальности «Социальная работа (социально – экономическая деятельность)» позволит сформировать широкий круг организаторских, коммуникативных, психолого-педагогических, социально – экономических компетенций, необходимых будущим специалистам

Заключение. Таким образом, открытие нового направления «Социально-экономическая деятельность» в рамках специальности «Социальная работа» позволит в

полной мере реализовать весь потенциал данной специальности и перейти к подготовке такой категории специалистов по социальной работе, которые будут полностью востребованы на рынке труда. Соответственно, данное направление представляет собой не что иное, как инновационную модель развития профессиональных компетенций и профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе.

ПРОБЛЕМА ЭТНОПЕДАГОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ

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

Поликультурность социума, ориентация общества и человека на международные отношения, включение все большего числа государств в Болонский процесс, набирающая силу международная академическая мобильность обусловили включение образования в разряд приоритетных проблем современности. Между тем на протяжении веков успешность образования личности, в том числе в поликультурной среде, достигалась на этнокультурной основе при помощи народной педагогики.

Цель статьи – на основе анализа диссертаций по педагогическим наукам начала XXI века показать актуализацию этнопедагогической направленности фундаментальных исследований по проблеме образования.

Материал и методы. Материалом послужили диссертационные исследования периода 2000–2013 годов, касающиеся проблемы этнопедагогизации образования. Используются методы научного этнопедагогического исследования теоретического уровня: педагогический анализ и синтез; сравнение и обобщение, в том числе обработка и этнопедагогическая интерпретация библиографического указателя, представленного в научной электронной библиотеке диссертаций и авторефератов Российской Федерации (disserCat – электронная библиотека диссертаций).

Результаты и их обсуждение. Проведенный анализ диссертационных исследований по педагогическим наукам начала XXI века позволил сделать ряд обобщающих выводов, касающихся их этнопедагогической направленности:

Исследуя проблему образования в современном мире, ученые приходят к выводу, что её решение имеет четко выраженную этнопедагогическую направленность. Повышение эффективности образования в условиях поликультурного социума напрямую зависит от места и роли этнопедагогики в образовательной системе региона. В связи с этим целый ряд исследований посвящен методологическим аспектам образования в контексте этнопедагогического знания (Ф.Г. Ялалов, 2001), в системе культурологического образования учащихся общеобразовательной школы (С.Г. Цахаева, 2001). Имеются диссертационные исследования, выявляющие этнопедагогические факторы мультикультурного образования (Г.В. Палаткина, 2003), раскрывающие научные основы этнопедагогизации образования личности в разных странах (Ж.К. Жаулыбаев, 2006, Республика Казахстан; И.В. Мусханова, 2012, Чеченская Республика). Изучается проблема этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в национальной школе в современных социокультурных условиях (А.Д. Семенова, 2005; И.А. Сивцева, 2008; З.Ц. Чокаева, 2005). Особое внимание отводится этнопедагогическим проблемам этнической социализации в условиях поликультурного социума (А.Н. Яковлева, 2002; Ю.В. Филиппов, 2006).

В ряде исследований, посвященных этнопедагогизации образования и воспитания, особое место отводится дошкольному образованию. Исследуется регионально-этническая направленность воспитания как системообразующий фактор педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении (М.Б. Кожанова, 2007), этнопедагогической направленности дошкольного воспитания в России (вторая половина XIX – начало XXI вв.) (Л.М. Захарова, 2011). Особое внимание обращено на формирование этнокультурной

компетентности детей в дошкольном образовательном учреждении (С.В. Мажаренко, 2009; В.В. Новиков, 2004; О.Н. Степанова, 2007). В контексте этнопедагогизации образования дошкольников рассматривается преемственность использования средств этнопедагогике в системе «детский сад – начальная школа» (М.В. Абдрахманова, 2004; И.А. Иванова, 2006), реализация воспитательно-развивающего потенциала этнопедагогике в учреждениях дополнительного образования детей раннего возраста (Л.Г. Зенкова, 2012; И.Б. Лебедева, 2006; Н.А. Минулина, 2009), этнопедагогические условия формирования личности детей старшего дошкольного возраста (Н.Н. Лебедева, 2003).

В рамках этнопедагогизации акцентируется внимание на этнокультурное образование в условиях поликультурного социума. Исследования методологического характера рассматривают управление деятельностью учителя по внедрению этнокультурной коннотации образования (Е.Н. Ненькина, 2006), теоретические основания и педагогические условия этнокультурного образования в условиях поликультурного социума (И.В. Малиновский, 2004). Примером служат исследования, посвященные этнокультурному образованию русских школьников в полиэтничном регионе (Т.К. Солодухина, 2005, на материале Республики Бурятия), этнокультурному образованию хакасов в образовательной национальной школе (А.П. Елисеева, 2008). Диссертации, касающиеся генезиса прогрессивных концепций межнационального воспитания детей (М.И. Богомолова, 2003); реализации педагогических возможностей этнокультуры в мультикультурном воспитании учащейся молодежи (Р.Х. Кузнецова, 2005); формирования этнического самосознания учащихся в условиях многонациональной культурно-образовательной среды (О.А. Третьяков, 2002); эстетическому воспитанию подростков в мультикультурном образовании (Р.В. Назарова, 2006).

Наметилась тенденция рассмотрения регионализации образования в контексте этнопедагогике. Ученые, разрабатывая концепцию регионализации образования, опираясь на теоретические подходы в обосновании этнопедагогике (В.Ф. Афанасьев, В.М. Бурхинов, Г.Н. Волков, А.А. Данилов), вкладывают в содержание регионального образования прогрессивные начала традиционной, народной педагогике (Н.А. Садовский, 2004). Национально-региональный компонент выступает в исследованиях прежде всего как активный элемент воздействия на воспитание и обучения личности в системе школьного образования: как средство активизации учебного процесса в школе (Р.Б. Карачашева, 2002, Карачаево-Черкесия), детерминанта трудового воспитания младших школьников (А.А. Койчурев, 2001, Карачаево-Черкесия).

Разрабатывая проблему регионализации образования, исследователи рассматривают становление и развитие национально-регионального образования различных регионов бывшего Советского союза (Б.Б. Дякиева, 2006), определяют регионально-этническую направленность воспитания как системообразующий фактор педагогического процесса в дошкольных образовательных учреждениях (М.Б. Кожанова, 2007), углубленно изучают педагогические основы управления национальной школой при введении регионального компонента в содержание образования (И.Н. Дарижапова, 2001), социально-педагогические основы регионализации образования (П.Г. Семенов, 2001), региональные особенности социализации учащихся в процессе изучения культуры разных народов (А.А. Абуталимова, 2010). При этом ученые рассматривают интересующую их проблему сквозь призму этнопедагогического знания: изучают роль и место этнопедагогике в национальной школе и семье, акцентируя внимание на семейной этнопедагогике и поликультурном образовании (Б.Б. Дякиева, 2006); касаются содержания, форм и методов этнопедагогике, опираясь на труды представителей научных школ современной этнопедагогике, культурологии, психологии этноса (М.Б. Кожанова, 2007); показывают взаимосвязь академической теории педагогике и психологии с этнопедагогикой и этнопсихологией (П.Г. Семенов, 2001), раскрывают потенциал этнокультуры и этнопедагогике (А.А. Абуталимова, 2010).

Имеются исследования, посвященные формированию этнопедагогической культуры учителя (Г.П. Вайгульц, 2004; Ю.М. Махмутов, 2009; С.Г. Тишулина, 2006) и форми-

рованию поликультурной компетентности студентов средствами народной педагогики (Ю.В. Ломакина, 2012); рассматривающие теорию и практику этнопедагогической подготовки социальных работников (Н.Л. Максимова, 2006), социальных педагогов (Р.В. Комраков, 2005; Л.И. Магомедова, 2008), валеологов (Е.Б. Плотникова, 2000), учителей технологии (Б.И. Беляева, 2000), работников системы дошкольного образования (Л.С. Берсенева, 2002; Р.М. Мубаракшина, 2006; Р.М. Рамазанова, 2001;) и школы (Л.С. Берсенева, 2002; Е.В. Юдина, 2008) Исследуются педагогические технологии использования народной педагогики в процессе повышения квалификации учителя (И.М. Хамитов, 2000).

Заключение. Таким образом, проведенное исследование диссертационных работ по педагогическим наукам подтверждает, что одной из приоритетных и актуальных проблем современного поликультурного мира является этнопедагогизация образования

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВЕДУЩИЙ ВИД ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

*Н.С. Семенова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Становление социально-педагогического образования в Беларуси стало возможным после официального появления института социальной педагогики. Его введение стало возможным после политических, социально-экономических, нравственно-психологических преобразований, вызванных общей тенденцией гуманизации и демократизации общества. В решении Коллегии Государственного комитета по народному образованию от 13.07.1990 года «О введении института социальных педагогов» были обозначены важные предпосылки становления данного института: составлена общая квалификационная характеристика социального педагога, разработана учебно-методическая документация, учебных планов и программ переподготовки и повышения квалификации социальной педагогики [4].

Цель – анализ ведущего вида образования специалистов социальной сферы.

Материал и методы. В исследовании использовались методы сравнительно-сопоставительного и системно-комплексного анализа и нормативно-правовых документов, терминологические и логические методы, структурный и системный методы. Данные методы исследования позволили комплексно проанализировать социально-педагогическое образование. Материалом для исследования послужили сборники нормативно-правовых документов Министерства образования Республики Беларусь, а также различные нормативно-правовые акты, касающиеся института социальной педагогики, в частности государственные образовательные стандарты по специальности «Социальная педагогика».

Результаты и их обсуждение. Одна из особенностей становления отечественного института социальной педагогики является формирование научного знания в области социальной педагогики на базе образовательных учреждений (в особенности вузы, в которых сначала была открыта переподготовка, а потом и полноценная подготовка кадров по этой специальности).

Следует отметить, что в Беларуси социальная педагогика не возникает из ничего, а опираясь на ряд социальных явлений. Поэтому наряду с освоением зарубежного опыта началось переосмысление отечественной социальной мысли с целью выявления теоретических и научных подходов к осмыслению социальной педагогики.

Социально-педагогическое образование возникает в результате интеграции социального и педагогического образования как двух основных содержательных компонентов. Понятие социально-педагогическое образование трактуется неоднозначно, что связано со сложностью проблемы и тем, что сам объект исследования находится в стадии становления.

Социально-педагогическое образование может рассматриваться в двух основных аспектах:

1) образование, связанное с овладением каждым человеком основными правилами жизнедеятельности в обществе, освоением социальной культуры, социального мышления, культуры социальных чувств и культурой межличностного взаимодействия, культуры влияния на жизнь социума;

2). Профессионально образование, направленное на подготовку специалистов социальной сферы – социальный педагог, специалист по социальной работе.

Н.Ю. Клименко рассматривает социально-педагогическое образование как универсальную компоненту профессиональной подготовки любого специалиста, которая предполагает приоритет духовно-нравственных ценностей, овладение знаниями и умениями позитивного влияния на гармонизацию отношений в социуме своей профессиональной деятельности [3, 206].

Современное социально-педагогическое образование – многомерный феномен, важнейший социальный институт, род деятельности, уровень знаний, умений и навыков и основанных на них определенных способностей и потребностей личности, социальная ценность. Главная цель социально-педагогического образования – обеспечение демократических и гуманных условий для индивидуального и свободного самоопределения личности в избранной профессиональной деятельности.

Социально-педагогическое профессиональное образование реализует ряд функций:

- социальная – обуславливает процесс социализации личности и его взаимосвязь с профессионализацией;
- информационная – выполняет ведущую роль в реализации всей системы организационно-педагогических условий целостного учебно-воспитательного процесса;
- научная – интенсифицирует процессы теоретического и практического обучения и подготовки студентов к профессиональной практической деятельности;
- культурологическая – неотъемлемая часть процесса подготовки специалиста на этапе обучения в вузе;
- управленческая – обеспечивающая создание системы необходимых организационно-педагогических условий с учетом требований к уровню подготовки специалиста;
- интегрирующая – отражает органическую взаимосвязь философии, педагогики, психологии и других наук.

Заключение. Социально-педагогическое образование – это основной вид образования, который должен получить будущий специалист социальной либо педагогической сферы. Значительно повышается роль социально-педагогического образования как ценности, человеческого фактора в развитии различных сфер социальной практики. Сущность социально-педагогического образования как отрасли гуманитарного социально-педагогического образования составляет социальная педагогика как основной источник знаний.

Список литературы

1. ОСРБ 1-03 04 02-2008 Образовательный стандарт. Высшее образование. Специальность – 1-03 04 02 Социальная педагогика.
2. Галагузова, М.А. Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки социальных педагогов / М.А. Галагузова // Социально-педагогическая деятельность: проблемы и перспективы: материалы научно-практической конференции/ Самарский государственный университет, Самарский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, фак. Социальной педагогики. – Самара, 2006. – С. 21–25.
3. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие: доп. Мин. обр. РФ / под ред. В.А.Сластенина. – 3-е изд. стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
4. О введении института социальных педагогов: решение коллегии СССР по народному образованию, 13 июля 1990 г., № 14/4 //Сборник нормативных документов министерства народного образования БССР. – 1991. – № 12 – С. 3–6.

КОМПОНЕНТЫ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РАЗЛИЧНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ГРАЖДАН

*Ю.М. Трищенкова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

На современном этапе развития общества возрастает роль высокопрофессиональных специалистов по социальной работе в разрешении, преодолении или смягчении последствий социальных проблем. В сложившихся условиях особую необходимость приобретает прогнозирование и планирование эффективного профессионального развития уже на этапе вузовского обучения, что предполагает выявление таких личностных «резервов», которые бы способствовали формированию готовности выпускников специальности «социальная работа» к профессиональному взаимодействию с различными категориями социально уязвимых граждан: людьми с инвалидностью, пожилыми людьми, выпускниками интернатных учреждений, людьми, вышедшими из мест лишения свободы, лицами без определённого места жительства и др.

Одним из аспектов, который, на наш взгляд, оказывает влияние на процесс формирования личностной готовности к профессиональной деятельности в области социальной работы, является то, что в белорусских вузах при наборе на эту специальность отсутствует профессионально-психологическое собеседование, в ходе которого оцениваются профессиональные качества абитуриента, их соответствие квалификационным характеристикам избранной специальности, мотивация профессионального выбора и т.д. Как отмечает В.А. Никитин, «социальная работа – это не обязанность, а веление души и ею должны заниматься не все те, кто хотят, но не способны к этой деятельности, а только те, кто и хочет, и имеет для этого соответствующие данные: те, чья психграмма соответствует профилю специалиста в области социальной работы» [1, с. 141]. Поэтому важным является необходимость построения процесса профессиональной подготовки таким образом, чтобы сформировать у студентов систему личностно-профессиональных качеств. Наряду с этим следует обратить внимание и на такую важную составляющую личностной готовности к профессиональному взаимодействию, как установки специалиста по отношению к профессии, которые закладываются уже на этапе вузовского обучения. Ведь именно установки, будучи регуляторными структурами личности, отвечают за избирательность профессионального развития. Выбор специальности далеко не всегда детерминирован осознанными установками на овладение конкретной профессией. В этом случае в процессе обучения, прохождения учебных и производственных практик, у будущего специалиста может сформироваться негативный образ профессии и себя как профессионала, что скажется на результатах его учебной, а в дальнейшем, если он всё-таки продолжит свою профессиональную деятельность по избранной специальности после окончания ВУЗа, то и на профессиональной деятельности. Поэтому важно выявлять установки на профессию уже на начальных этапах обучения, чтобы вовремя их скорректировать.

Цель работы – выделение системы составляющих личностной готовности специалиста по социальной работе к профессиональному взаимодействию с социально уязвимыми категориями граждан, а также факторов, предопределяющих её формирование.

Материал и методы. Для изучения степени привлекательности для студентов будущей профессии специалиста по социальной работе в 2013 году нами было проведено исследование, в котором приняло участие 90 студентов факультета социальной педагогики и психологии ВГУ имени П.М. Машерова (2–4 курс) в возрасте от 19 до 23 лет, с использованием методики, впервые предложенной В.А. Ядовым (модификация Н.В. Кузьминой, А.А. Реана). Для каждой выборки (2, 3, 4 курс) подсчитывался коэффициент значимости по каждому из 11 факторов. Результаты представлены в таблице 1 (знак «+» перед коэффициентом в таблице означает, что большинство испытуемых отме-

тили данный фактор, как положительный (т.е., то, что привлекает в профессии), знак «←→» – как то, что не привлекает в будущей профессии).

Результаты и их обсуждение. Для студентов 2 курса наиболее привлекательным в будущей профессии «специалист по социальной работе» являются такие факторы, как «работа с людьми» (0,7) (большинство респондентов отметили данный фактор как положительный), будущая «профессия – важная для общества» – 0,6. Среди не привлекающих факторов в будущей профессиональной деятельности студенты отмечают такие факторы, как «небольшая зарплата», «большой рабочий день» и «частый контакт с людьми». Для студентов 3 курса наиболее значимыми оказались такие факторы, как «возможность самосовершенствования» (КЗ – 0,8), фактор важности профессии для общества и соответствие будущей работы характеру (КЗ – 0,6).

Таблица. **Факторы привлекательности профессии «специалист по социальной работе»**

Факторы	1 – важная для общества профессия	2 – работа с людьми	3 – работа требует творческого подхода	4 – работа не вызывает переутомления	5 – большая зарплата	6 – возможность самосовершенствования	7 – работа соответствует моим способностям	8 – работа соответствует моему характеру	9 – небольшой рабочий день	10 – отсутствие частого контакта с людьми	11 – возможность достичь социального прироста
	Коэффициент значимости фактора										
2 курс	+0,6	+0,7	+0,3	+0,5	-0,7	+0,4	+0,3	+0,5	-0,2	-0,1	+0,3
3 курс	+0,6	+0,5	+0,5	-0,4	-0,7	+0,8	+0,4	+0,6	+0,2	-0,4	+0,4
4 курс	+1	+0,7	+0,5	-0,4	-0,9	+0,5	+0,5	-0,6	+0,3	+0,1	+0,5

Среди не привлекающих факторов студенты 3 курса назвали фактор низкой заработной платы (0,7). Студенты 4 курса, принявшие участие в исследовании, наиболее привлекающим фактором в будущей профессии отметили фактор «важная для общества профессия» (КЗ – 1), также фактор «работа с людьми». Среди не привлекающих факторов – фактор заработной платы (КЗ – 0,9). По результатам проведённого исследования мы пришли к выводу, что для студентов, принявших участие в исследовании, в большинстве характерны положительные установки по отношению к будущей профессии, осознаётся её важность для общества, однако факторы заработной платы и частых контактов с людьми остаются наименее привлекающими. Здесь следует заметить, что статус, престиж профессии «специалист по социальной работе» остаётся по-прежнему низким, что требует активизации дополнительного внимания к этому вопросу.

Заключение. Следует отметить, что комплексный и сложный конструкт «личностная готовность» не ограничивается теми составляющими, которые освещены в данной работе, т.е. наличием комплекса личностно-профессиональных качеств, а также установками по отношению к профессии, однако именно они определяют весь путь успешного профессионального становления специалиста в области социальной работы.

Список литературы

1. Никитин, В.А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов: учебное пособие / В.А. Никитин. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. – 236 с.

ПРАБЛЕМЫ СУЧАСНАЙ БЕЛАРУСКАЙ СЯМ'І ЯК АДЛЮСТРАВАННЕ СТАНУ ШЛЮБНА-СЯМЕЙНЫХ АДНОСІН

*С.Р. Туболец
Віцебск, ВДУ імя П.М. Маішэрава*

Шлюбна-сямейныя адносіны з'яўляюцца аднымі з вядучых у чалавечым жыцці. Ад трываласці сям'і залежыць не толькі ўстойлівае развіццё грамадства, але і якасць выхавання дзяцей, інакш кажучы, будучыня краіны. Шматлікія даследаванні сям'і псіхолагамі і сацыёлагамі паказваюць, што, нягледзячы на адносную самастойнасць і ўстойлівасць, сям'я прама ці ўскосна адлюстроўвае ўсе змены, якія адбываюцца ў грамадстве.

Сям'я – найскладаны і універсальны сацыяльны арганізм, у якім спалучаюцца якасці сацыяльнай групы, інстытута, гэта першапачатковы падмурак сацыяльнай арганізацыі і структуры.

Мэта даследавання: аналіз праблем сучаснай беларускай сям'і як адлюстраванне стану шлюбна-сямейных адносін.

Матэрыял і метады. Даследаванне выканана на матэрыялах дзяржаўнай статыстыкі, з выкарыстаннем метадаў: тэарэтычнага аналізу і сінтэзу эмпірычных дадзеных (як збор неабходнай інфармацыі, вылучэнне састаўных частак і галоўнага, групаванне згодна з мэтай даследавання), аналізу дакументаў (дакументы выкарыстоўваюцца ў якасці галоўнай крыніцы інфармацыі).

Вынікі і іх абмеркаванне. Беларусь уваходзіць у лік дзяржаў, якія лідзіруюць у свеце па ўзроўні скасавання шлюбаў насельніцтва (колькасць на 1000 жыхароў). І хоць свайго піка (4,71 праміле) агульны каэфіцыент разводаў у Беларусі дасягнуў у 1999 годзе, да гэтага часу ўзровень шлюбнай нестабільнасці ў рэспубліке высокі. Гэта сведчыць аб недастатковым дабрабыце інстытута сям'і ў краіне. Па дадзеных міжнароднай статыстыкі, Беларусь займае ў рэйтынгу разводаў у 2011 годзе другое месца ў свеце (4,1 праміле). Такі ўзровень усё яшчэ лічыцца дэмаграфічнай пагрозай устойліваму сацыяльна-эканамічнаму развіццю. Сярод іншых краін больш высокі паказчык толькі ў Расіі – 4,7 праміле. Для параўнання, ва Украіне ўзровень разводаў складае 2,7 праміле, у Швецыі і Фінляндыі – 2,5, у Нарвегіі – 2,1, у Польшчы – 1,7, у Балгарыі – 1,4. Найбольш нізкай колькасцю скасавання шлюбу характарызуюцца Ірландыя (0,7), Чарнагорыя і Македонія (па 0,8), а таксама Італія (0,9) [1].

На жаль, дадзеныя статыстыкі сведчуць пра тое, што няўдалы вопыт першага шлюбу пераносіцца і на паўторны шлюб. Паводле вынікаў даследавання “Аналіз тэндэнцый шлюбнасці і разводаў насельніцтва Рэспублікі Беларусь з 1946 па 2010 год” [1], сярэдняя працягласць першага шлюбу пры яго скасаванні за перыяд 1980-2010 гадоў склала 10,43 гады, паўторнага – 8,93 гады. Аналіз узроставых каэфіцыентаў разводаў паказаў, што найбольшая колькасць разводаў у рэспубліцы прыпадае на ўзроставыя групы найбольш спрыяльнага рэпрадуктыўнага ўзросту – 25-29 гадоў і 30-34 гады. Гэта тлумачыць нежаданне/немагчымасць значнага павелічэння колькасці дзяцей у сям'і, бо жанчына з цягам часу губляе магчымасці нараджэння, бо не мае ўпэўненасці ў сямейным стане, адэкватнай матэрыяльнай і сацыяльнай падтрымцы.

За 1988–2010 гады адбыліся змены ў структуры скасавання шлюбаў па агульнаму ліку дзяцей. Сярод усяго насельніцтва ў Беларусі на разводы ў сем'ях без дзяцей прыпадае 36 %, з адным дзіцем – 45%, з двума і больш дзецьмі – 19%. Асноўнай тэндэнцыяй дынамікі колькасці дзяцей у сям'і, якія прыпадаюць на адзін развод, з'яўляецца скарачэнне – з 0,9 у 1990 годзе да 0,7 у 2010-м. Адбываецца таксама скарачэнне колькасці скасавання шлюбаў у сем'ях з двума дзецьмі і больш, але павелічэнне іх колькасці ў сем'ях без дзяцей. Падобныя тэндэнцыі прывялі да скарачэння нараджальнасці. Удзельная вага сем'яў з адным дзіцем у краіне складае 62%, а з трыма і больш (шматдзетных) – толькі каля 6%. Фактычна, сумарны каэфіцыент нараджальнасці ў краіне склаў у 2013 годзе – 1,52 (трэба ўлічыць, што ў 2006 годзе ён быў яшчэ ніжэйшы і склаў 1,28). Дэмаграфы даводзяць думку пра тое, што для простага ўзнаўлення насельніцтва ва ўмовах нізкай смяротнасці сумарны каэфіцыент нараджальнасці павінен быць на ўзроўні 2,33. Заўважым, што яго ўзровень вышэй 2,4 лічыцца высокім, а ніжэй 2,15 нізкім.

Як спрыяльную тэндэнцыю апошніх гадоў можна разглядаць некаторае запаволенне тэмпаў скарачэння колькасці насельніцтва Беларусі. Дзяржаўны статыстычны камітэт сведчыць наступнае:

- на 1 студзеня 2012 года колькасць жыхароў складала 9 млн 465,4 тыс. чалавек;
- на 1 сакавіка 2013 года - 9 млн 461,8 тыс. чалавек;
- на 1 студзеня 2014 г – 9 млн 468,1 тыс. чалавек.

Пазітыўным з’яўляецца факт, што, калі ў 2011 годзе натуральнае змяншэнне насельніцтва складала 25,7 тыс. чалавек, то ў 2012 – 11,1 тыс. чалавек [2].

Яшчэ адну асаблівасць сучаснага сямейнага будаўніцтва мы бачым у тым, што каля 20% дзяцей нараджаецца ў маці, якія не знаходзяцца ў зарэгістраваным шлюбе. Дадзеная з’ява, на жаль, збядняе выхаваўчы патэнцыял сям’і, парушае яе структуру і ўзнаўленне.

Да ліку праблем сучаснай Беларусі ў галіне сямейнага выхавання трэба аднесці наяўнасць дзяцей-сірот і дзяцей, якія засталіся без бацькоўскай апекі. У рэспубліканскі банк дадзеных (быў сфарміраваны згодна з пастановай Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь ад 2 кастрычніка 2012 г № 118) уключана інфармацыя аб 32980 дзецях-сіротах і асобах з ліку дзяцей-сірот і дзяцей, што засталіся без апекі бацькоў і знаходзяцца на дзяржаўным забеспячэнні; 40881 запісаў аб дзецях-сіротах, якія раней знаходзіліся на дзяржаўным забеспячэнні. Работа дзяржавы па пераадоленні падобнай сітуацыі прывяла да таго, што на канец 2013 у сем’ях выхоўваюцца 18602 дзіцяці, што маюць статус дзяцей-сірот і дзяцей, якія засталіся без апекі бацькоў. Агульная колькасць дзяцей такой катэгорыі (23831). Яна скарацілася на 950 чалавек у параўнанні з 2011 годам і на 1519 чалавек ці на 6 адсоткаў у параўнанні з пачаткам рэалізацыі Нацыянальнай праграмы. У 2012 г пазбавілася роднай сям’і на 23 адсоткі дзяцей менш, чым у 2010 годзе.

Варта ўвагі, што, калі на 1 студзеня 2006 г. у Рэспубліцы Беларусь налічвалася 32878 дзяцей-сірот, то ў 2008 годзе было зарэгістравана 28173 такіх дзіцяці, а ў 2012 колькасць дзяцей-сірот і дзяцей, якія засталіся без апекі бацькоў, складала 23955. Сярод гэтай кагорты расце колькасць і ўдзельная вага біялагічных сірот, іх колькасць цяпер складае 27,3%. Павольна, але змяняецца становішча з адмовай бацькоў выхоўваць сваіх дзяцей. У 2012 г адмоў адбылося ў два разы менш (123), чым у 2006 г.

Змены датычацца і стану дзяцей, што знаходзяцца ў сацыяльна небяспечным становішчы. Рэалізацыя дэкрэта № 18 “Аб дадатковых мерах па дзяржаўнай абароне дзяцей ва неўладкаваных сем’ях” сітуацыю не вырашыла, але палепшыла. Так, у 2013г 13811 дзяцей былі прызнаныя ў сацыяльна небяспечным становішчы, але 18065 дзяцей былі знятыя з уліку ў сувязі з паляпшэннем сітуацыі ў сям’і. Прайшла працэдура адабраўвання 3752 дзяцей з 3158 сем’яў. Рэабілітацыйная работа ў апошнія тры гады дазволіла вярнуць у біялагічныя сем’і каля трохсот дзяцей, а ўсяго за час дзеяння Дэкрэта № 18 больш за 2 тысячы бацькоў па рашэнні суда былі адноўлены ў бацькоўскіх правах, ім вернута больш за 2,4 тысячы дзяцей [3].

Заканчэнне. Такім чынам, праблемы сучаснай беларускай сям’і (высокі ўзровень скасавання шлюбу; адсутнасць або невялікая колькасць дзяцей у сям’і; нараджэнне дзяцей маці, якая не знаходзіцца ў зарэгістраваным шлюбе (што зніжае выхаваўчыя магчымасці сям’і); невыкананне бацькоўскіх абавязкаў) адлюстроўваюць агульны крызіс стану брачна-сямейных адносін.

Таму актуальна паставіць пытанне аб мэтанакіраваным выхаванні будучага сем’яніна, аб фарміраванні ў падрастаючага пакалення паўнагартаснай гатоўнасці да шлюбу і сямейнага жыцця. З-за шэрагу праблем, што ўласцівыя сям’і, гэтую ролю павінны ўзяць на сябе іншыя сацыяльныя інстытуты, у прыватнасці, адукацыі, дзяржаўнай улады, рэлігіі.

Спіс літаратуры

1. Беларусь занимает второе место в мире по количеству разводов [Электронный ресурс]. – Минск, БелаПАН, 2013. – Режим доступа <http://udf.by/news/society/81492-belarus-zanimaet-vtoroe-mesto-v-mire-po-kolichestvu-razvodov.html>. – Дата доступа: 06.02.2014.
2. Национальный статистический комитет Республики Беларусь О демографической ситуации в 2013 году [Электронный ресурс]. – Минск, 2014. – Режим доступа <http://belstat.gov.by/homep/ru/indicators/pressrel/demographics.php>. – Дата доступа: 06.02.2014.
3. Суммарный коэффициент рождаемости (предварительно) –1,52 (по плану 1,51) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://hrm.by/novosti/cummaryiy-koeffitsient-rozhdaemosti-predvaritelno-1-52-po-planu-1-51.html>. – Дата доступа: 03.02. 2014.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Физико-математические науки

СИНТЕЗ МЕТОДИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ УЧЕБНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЕЙ «ЧЕРЕПАХА» И «ЧЕРТЕЖНИК» В ЯЗЫКЕ PASCALABC

А.И. Бочкин, Д.Р. Кузьмичев
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Успешность языка PascalABC в обучении объясняется тем, что его разработчики, снимая проблемы в школьной информатике, соединили язык управления исполнителями и язык из разработки. Такой подход удалось осуществить с помощью открытого кода самих исполнителей в стиле, указанном еще А.Г. Кушниренко.

Целью работы является обогащение инструментария изучающего информатику путем комбинаторного расширения команд управления исполнителем, расширение набора типов данных на элементарном уровне.

Материал и методы. Материалом являются исполнители Чертежник и Черепаха, реализующее их программное обеспечение школьной информатики для изучения элементов алгоритмизации и программирования. Методом является синтез исполнителей на уровне их команд.

Результаты и их обсуждение. Исполнитель Чертежник является методическим инструментом и средой для освоения на элементарном и наглядном уровне таких понятий, как «процедура с параметрами», «глобальные и локальные переменные» (координаты начала рисунка и относительные смещения), разработка программы по технологии «сверху вниз».

Исполнитель Чертежник унаследовал от своего аналога (псевдографического Робота) отсутствие направления, что ограничивает его возможности функциями графопостроителя.

Реализованная на практике успешность исполнителя Черепаха в языке Лого объясняется его подобием не только черепахе, но и человеку – наличие направления для движения, «лица». Этим упрощается присвоение учащимся алгоритма на первом этапе обучения, подстановка себя на место исполнителя. С другой стороны, «незнание» координат своего положения затрудняет возврат Черепахи в исходную точку после фрагмента рисования. Поэтому стоит объединить этих исполнителей и получить мощного, наглядного и при том простого исполнителя.

Фактически реализованные разработчиками языка PASCALABC в модуле Turtle процедуры On_Vector и To_Point этот синтез и выполняют, однако, напрашивается полезное добавление – запоминать координаты исполнителя перед фрагментом рисования для простого возврата после построения фрагмента (Листинг 1).

Листинг 1. Возврат исполнителя в начальную точку.

```
procedure mem; {запомнить положение}
begin
  xm:=turtleX;
  ym:=turtleY;
end;

procedure rem; {вспомнить положение}
begin
  topoint(xm,ym); {перейти туда, где был}
end;
```

Стоит изменить названия поворотов на процедуры с более понятными именами (Листинг 2) или, методически правильнее, – предложить это сделать учащемуся.

Листинг 2. Собственные процедуры поворотов для учебного исполнителя.

```
Procedure napravo (dfi:integer);  
Begin  
  Turn (-dfi)  
End;
```

Возможность нарисовать целое дерево через рекурсивную процедуру с единственной простой проверкой условия уже стоит того, чтобы только для этого дерева учащемуся освоить пару команд Черепахи. Это полностью наглядный, динамически, управляемый и медленно, наглядно рисуемый алгоритм полностью исчерпывает тему «Рекурсия» и наполовину тему – «структуры данных».

```
procedure derevo(n:real); {рекурсивное дерево со стволом длины n}  
const h=1.5; {шаг укорочения ветки для остановки рекурсии}  
begin  
  if n<=1 then exit; {дошли до коротких веток - откат}  
  vpered(n-h); {Основная часть: рисуем ветку или ствол}  
  nalevo(45); {чтобы рисовать дерево короче - поворот налево}  
  derevo(n-h); {рисовать налево рекурсивно меньшее дерево}  
  napravo(90); {после возврата поворот для рисования дерева направо}  
  derevo(n-h); {рисовать направо рекурсивно меньшее дерево}  
  nalevo(45); {вернуть исходное направление до рисования 2 веток}  
  vpered(-(n-h)); {спуститься назад по стволу после рисования}  
end;
```

Наличие Sin и Cos (скрытых в модуль Turtle) при расчете приращений координат двойственно. С одной стороны, это позволяет учащемуся, не знакомому с тригонометрией, не вникать в устройство Черепахи и не рассматривать ее код. С другой стороны, учащийся, знакомый с тригонометрией, может увидеть, что синус и косинус используются практически для рисования на ЭВМ. Кроме того, возможно, именно здесь он может, наконец, увидеть их геометрический, наглядный смысл.

Не стоит бояться раннего введения процедур. По существу команда OnVector – уже готовая процедура для применения, а как называть того, кто ею пользуется – не так важно: если ученик самоутверждается и считает себя программистом, не стоит ему мешать. Кроме того, нынешняя информатика инверсна – то, что появилось позже – изучается и применяется раньше (графика, мышь, сенсорный экран и так далее).

Заключение. Полагаем, что применение синтеза учебных алгоритмических исполнителей «Чертежника» и «Черепахи» представляет собой новый и эффективный методический инструмент в руках учителя. Расширение системы команд «Чертежника» тремя процедурами «vpered», «nalevo», «napravo» позволяет перенести все учебные программы, созданные и опубликованные ранее для «Черепахи», в среду языка PascalABC. Указанные процедуры предлагаются с одним параметром, а не с двумя, и опираются на идею о направлении исполнителя, поэтому они проще в изучении и понятнее для учащегося на практике, чем процедуры с двумя параметрами OnVector() или ToPoint().

СОПОСТАВЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ «СОБЫТИЕ» И «УСЛОВИЕ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОНЦЕПЦИЯХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ПРОГРАММИРОВАНИИ

*А.И. Бочкин, Д.Р. Кузьмичев
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Как указывалось нами ранее [1], понятие «событие» является с точки зрения пользователя первичным, более близким к человеческой, а не компьютерной логике, чем понятие «условие» в языках программирования. В силу указанной нами инверсии средств при изучении информатики оно должно изучаться ранее или одновременно. Следующим

этапом методического исследования предложенных понятий является синтез, который достигается с помощью выражения «событие» через «условие» и наоборот.

Цель исследования – обоснование и выполнение синтеза понятий “событие” и “условие” и как следствие – коррекция методики обучения программированию.

Материал и методы. Материалом послужил язык PASCAL-ABC и реализованная в нем обработка событий и условий при обучении программированию. Использовался комплекс методов анализа практического процесса освоения обучаемыми понятий “событие” и “условие” и его отражение в методике преподавания информатики.

Результаты и их обсуждение. Условие в циклах проверяется только при входе в итерацию и, если во время итерации произошло исключение, то это обрабатывается алгоритмом существенно позже. С этой точки зрения условие статично во время цикла, поэтому в задаче из первого учебника по информатике (Ершов А.П.) наглядно показана ситуация выливания кружки кипятка наверх полного ведра при формальном выполнении алгоритма. В отличие от компьютера, учащийся “помещает себя” **внутри цикла**, и все время самостоятельно проверяет не условие «ведро не полно», а событие «ведро наполнилось» – это основная суть различия указанных понятий.

Условие цикла с этой точки зрения статично: то, что истинно во время итераций цикла. Оно не связано с предыдущим состоянием среды исполнения и пересчитывается только на начале очередной итерации. Событие, в противоположность ему, – динамично. Оно означает изменение обстановки – то, что только что произошло и, возможно, в теле цикла. Рассмотрим сказанное на примере исполнителя Робот.

Условие «справа стена» можно переписать как «справа сейчас есть стена». Оно относится только к текущей ситуации исполнителя и не связано с предыдущим состоянием обстановки – в этом его простота.

Событие «справа появилась стена» относится не только к текущей ситуации, но и к предыдущему состоянию среды: что-то произошло, (и заодно наталкивает на мысль, что обстановка могла измениться и во время выполнения итерации цикла). Поэтому, чтобы запрограммировать событие, нужно учесть минимум два состояния среды: текущее и предыдущее («справа не было стены на предыдущей итерации» и «справа есть стена» - настоящее состояние).

Обратное действие несколько сложнее. Чтобы выразить обычное условие через событие, нужно учесть варианты предыдущего состояния: два события «справа сохранилась стена» или «справа появилась стена». Понятно, что чистое условие «справа стена» проще, но выражение условия через два события требует небольшого, но поучительного логического усилия.

Заключение. Таким образом, понятия «событие» и «условие» взаимно дополняют друг друга и должны изучаться совместно и одновременно в школьной и в вузовской информатике.

Список литературы

1. Учебный исполнитель, управляемый событиями / А.И. Бочкин, Д.Р. Кузьмичев // Информатизация образования. – 2008. – № 1 – С. 45–48.

РОЛЬ ДИСЦИПЛИН ЦИКЛА СПЕЦИАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИКИ В ВУЗЕ

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

В связи с переходом на новые стандарты подготовки специалистов с высшим образованием актуальной проблемой, в настоящее время, является пересмотр содержания типовых и учебных планов, типовых, базовых и учебных программ для специальности 1-31 04 01-03 «Физика (научно-педагогическая деятельность)» со специализацией 1-31 04 01-03 30 «Методика преподавания физики и информатики».

Цель исследования – определить роль и значение дисциплин цикла специализации в процессе подготовки будущих преподавателей физики в классическом университете.

Материал и методы. В исследовании в качестве рабочего материала использовались: образовательный стандарт Республики Беларусь специальности 1-31 04 01 – Физика (по направлениям). Утвержден и введен в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 2 мая 2008 года № 40, типовые и рабочие учебные планы наборов 2009 – 2011 годов, а также рабочие программы дисциплин цикла специализации для студентов специальности «Физика (научно-педагогическая деятельность)».

Реализованы методы исследования общенаучного характера (анализ, обобщение).

Результаты и их обсуждение. Дисциплины цикла специализации студенты специальности «Физика (научно-педагогическая деятельность)» начинают изучать на 3 курсе в 5 семестре обучения. Основной целью изучения данных дисциплин является углубление и повышение уровня профессиональной подготовки студентов по методикам преподавания физики и астрономии [1, 19].

Изучение опыта работы учителей физики в профильных классах гимназий и классах средних общеобразовательных школ показывает, что как в теоретическом, так и практическом аспектах профессиональной подготовки преподавателей физики существует противоречие между современными и ранее сложившимися принципами развития школьного физического образования.

Для устранения этого противоречия в учебные и рабочие учебные планы для специальности 1-31 04 01-03 «Физика (научно-педагогическая деятельность)» со специализацией 1-31 04 01-03 30 «Методика преподавания физики и информатики» в цикл дисциплин специализации были включены следующие дисциплины:

- методика воспитательной работы;
- инновационная педагогика;
- электрические цепи и сигналы;
- школьный физический практикум;
- биофизика в курсе физики средней школы;
- прикладные компьютерные программы в курсах физики и астрономии;
- методика преподавания астрономии.

На выпускном курсе студенты изучают дисциплины цикла специализации «Факультативные занятия в средней общеобразовательной школе» и «Исследовательская деятельность школьников». Учебные программы изучения данных дисциплин включают в себя следующие вопросы: организация и методика проведения факультативных курсов в средней общеобразовательной школе и гимназии; подготовка, организация и проведение исследовательской работы с учащимися во время обучения в средней школе. В процессе изучения этих дисциплин студенты выполняют значительный объем самостоятельной работы, включающий в себя решение задач повышенной сложности, самостоятельное изучение отдельных тем курса физики, подготовку демонстраций опытов школьного курса физики, создание компьютерных презентаций и моделей, выполнение исследовательских заданий по физике, предлагаемых учащимся различных классов средней школы.

Заключение Предложенная в данной работе система дисциплин цикла специализации позволит значительно улучшить подготовку будущих преподавателей по специальности «Физика (научно-педагогическая деятельность)», специализация «Методика преподавания физики и информатики» и создаст условия для наиболее всестороннего использования достижений современной педагогической науки в системе подготовки преподавателей физики в вузе.

Список литературы

1. Образовательный стандарт Республики Беларусь специальности 1-31 04 01 – Физика (по направлениям). Утвержден и введен в действие постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 2 мая 2008 года № 40.

ПРИМЕНЕНИЕ КЛАСТЕРНЫХ МЕТОДОВ ДЛЯ АНАЛИЗА УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ

*С.А. Ермоченко, С.В. Сергеенко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Задачи кластерного анализа относятся к области автоматической классификации объектов. Кластерные методы позволяют разбить некоторое множество объектов на непересекающиеся классы, используя различные числовые характеристики рассматриваемых объектов. При этом числовые характеристики могут иметь различные диапазоны значений и единицы измерения [1].

В данной работе предлагается применять методы автоматической классификации для результатов экзаменационной сессии в отдельно взятых студенческих группах. В этом случае характеристиками объектов будут являться экзаменационные оценки по всем дисциплинам в этой группе.

Такой подход позволит не только разбить студентов на различные классы по уровню успеваемости, основанной на средней оценке в экзаменационную сессию, но и учесть различную направленность дисциплин. При анализе результатов экзаменационной сессии все дисциплины были разбиты на три блока:

- социально-гуманитарные дисциплины;
- математические дисциплины;
- дисциплины, связанные с программированием.

Материал и методы. В качестве метода исследования применяется кластерный метод, ориентированный на построение дендрограмм на основе матрицы расстояний между объектами.

Для применения данного метода необходимо для произвольной пары объектов a и b ввести понятие некоторой метрики $\rho(a, b)$. Данная функция определяет степень близости двух объектов между собой, основанную на числовых характеристиках этих объектов. Рассмотрим в качестве объектов студентов некоторой группы x_i , $i = 1, 2, \dots, n$, где n – количество студентов в группе. Тогда матрица $A = \{a_{ij} = \rho(x_i, x_j) \mid i \in \{1, \dots, n\}, j \in \{1, \dots, n\}\}$ называется матрицей расстояний [1]. Полученная матрица расстояний позволяет поэтапно объединять наиболее близкие объекты (с минимальным расстоянием) в кластеры. Такой процесс объединения продолжается до тех пор, пока все объекты не будут объединены в один кластер.

В качестве функции расстояния $\rho(x_i, x_j)$ в данной работе использовались:

- среднее арифметическое всех экзаменационных оценок;
- средневзвешенное экзаменационных оценок, при этом веса каждой дисциплине назначаются исходя того, к какому блоку дисциплин они относятся;
- Евклидова метрика [2] аффинно-преобразованного пространства средневзвешенных успеваемости по блокам дисциплин. Эта метрика вычисляется за 5 шагов:

1. Каждая десятибалльная оценка, полученная на некотором экзамене, представляется вещественным числом из отрезка $[0; 1]$. При этом учитывается диапазон фактически выставленных оценок.
2. Каждому экзамену по каждому блоку дисциплины назначается вес, который характеризует влияние оценок по этому экзамену на средневзвешенную успеваемость по данному блоку дисциплин. Сумма весов всех экзаменов для каждого блока должна быть равна 1.
3. Для каждого студента вычисляются средневзвешенные успеваемости по каждому блоку дисциплин на основании полученных оценок с учетом соответствующих весов.

4. Все средневзвешенные успеваемости умножаются на коэффициент масштабирования соответствующего блока. Этот коэффициент характеризует влияние данного блока дисциплин на дальнейший анализ успеваемости.
5. В полученном многомерном пространстве расстояние между точками (студентами) вычисляется как корень квадратный из суммы квадратов разностей средневзвешенных успеваемости по соответствующим блокам дисциплин.

То есть, для анализа применяется евклидова метрика пространства, полученного на 4-ом шаге.

Результаты и их обсуждение. В качестве входного множества объектов рассматривались результаты зимней экзаменационной сессии студентов специальности «прикладная математика» второго, третьего и четвертого курсов.

При разбиении на кластеры с применением функции расстояния, заданной средним арифметическим оценок, результат, как и ожидалось, показал распределение студентов по 3 кластерам, между которыми существовали ярко выраженные отличия. Один из кластеров – это хорошо успевающие студенты со средним баллом от 8 и выше. Второй кластер – это студенты со средней успеваемостью со средним баллом от 6 до 7,5. Третий кластер – это студенты с низкой успеваемостью со средним баллом 5,5 и меньше. Стоит заметить, что в анализе принимали участие результаты только студентов, успешно сдавших сессию.

При использовании функции расстояния, основанной на средневзвешенной экзаменационной оценке, в зависимости от используемых весовых коэффициентов, результаты получались различными. Так при увеличении весовых коэффициентов на блоки дисциплин математических или связанных с программированием, существенных различий в кластерной структуре не замечено. Однако следует отметить, что существует небольшое количество студентов (3–4 студента, в зависимости от группы) которые в зависимости от весовых коэффициентов, назначенных рассматриваемым двум блокам, переходят из одного кластера в другой. Это объясняется тем, что данные студенты имеют большие успехи в дисциплинах математического направления или дисциплинах, связанных с программированием. Но при этом увеличение весового коэффициента для блока социально-гуманитарных дисциплин приводит к тому, что ярко выраженное различие между кластерами исчезает. Данный факт говорит о том, что большинство студентов группы усваивают дисциплины данного блока примерно на одинаковом уровне.

При использовании евклидовой метрики аффинно-преобразованного пространства средневзвешенных успеваемости по блокам дисциплин результаты во многом повторяют те, которые были получены при функции расстояния, основанной на средневзвешенной экзаменационной оценке. В частности, наблюдается снижение различия между кластерами при увеличении коэффициента масштабирования для блока социально-гуманитарных дисциплин, а также переход студентов между кластерами при изменении коэффициентов масштабирования. Однако следует отметить, что эти особенности выражены в меньшей степени.

Заключение. Прделанная работа не претендует на исчерпывающий анализ результатов успеваемости студентов, а лишь демонстрирует возможность применения кластерных методов для анализа успеваемости с несколько иной стороны.

В дальнейшем планируется продолжить анализ успеваемости студентов с применением кластерных методов, включить в число исследуемых результатов экзаменационных сессий результаты студентов других специальностей. Рассмотреть результаты за несколько лет и проанализировать динамику успеваемости по блокам дисциплин.

Список литературы

1. Олдендерфер М.С. Кластерный анализ: факторный, дискриминантный и кластерный анализ / М.С. Олдендерфер, Р.К. Блэшфилд. – Москва: Финансы и статистика, 1989 – 215 с.
2. Постников, М. М. Аналитическая геометрия. – Москва: Наука, 1973. – 754 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСОВ «МЕТОДЫ ОПТИМИЗАЦИИ» И «ИССЛЕДОВАНИЕ ОПЕРАЦИЙ»

*Л.В. Командина, В.В. Новьёй
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Решаемые в курсах «Методы оптимизации» и «Исследование операций» задачи обладают достаточно большой трудоёмкостью по объёму вспомогательных вычислений и сопутствующего оформления решения. При использовании традиционных методов проведения занятий по этим курсам подобные действия занимают достаточно большую часть времени занятия, зачастую отвлекая внимание от основной задачи. При этом временные рамки занятия позволяют рассмотреть одну или две задачи небольшой размерности.

Целью данного исследования является демонстрация возможностей по совершенствованию методики проведения занятий по этим дисциплинам на основе применения современных информационных технологий.

Материал и методы. Объектом исследования являются способы совершенствования на основе применения современных информационных технологий и частичной автоматизации вспомогательных операций методики проведения практических занятий по дисциплинам «Методы оптимизации» и «Исследование операций». В качестве основных методов исследования выступают анализ содержания учебных дисциплин, а также моделирование процесса решения конкретных задач по указанным дисциплинам.

Результаты и их обсуждение. В тематике рассматриваемых курсов в отдельный блок выделены задачи, которые допускают интерпретацию в форме графа или сети. К таким задачам относятся сетевая транспортная задача, задача о максимальном потоке, задача построения остовного дерева минимального веса, задача построения кратчайшего (или максимального) пути и другие [1, 2]. Для этих задач существуют хорошо известные алгоритмы, которые в зависимости от размерности задачи порождают достаточно большое количество шагов при их реализации. Подробное оформление решения этих задач, традиционно выполняемое на бумаге, требует большого количества времени и большого количества вспомогательных рутинных вычислений. С другой стороны, подготовка индивидуальных заданий по этой тематике требует от преподавателя также достаточно больших временных затрат.

Моделирование процесса составления и решения подобных задач привело к разработке приложения, автоматизирующего конструирование учебной задачи и основные этапы реализации алгоритмов. Созданные в рамках исследования программы позволяют на основе указанных ограничений и начальных условий сформировать учебную задачу заданной размерности в полуавтоматическом режиме. Задание может формироваться индивидуально для каждого обучаемого непосредственно на практическом занятии или может быть загружено из заранее подобранного набора заданий.

Решение каждой задачи согласно алгоритму разбито на отдельные этапы, вспомогательные действия на которых автоматизируются приложением. При выполнении шагов алгоритма пользователь в интерактивном режиме может изменить визуальное представление графа. В ходе реализации шагов алгоритма приложение ведёт протокол действий пользователя, который сохраняется вместе с полученным решением и доступен вместе с ним для анализа преподавателю.

В отличие от интегрированных математических пакетов, приложение ориентировано на учебные цели и акцентирует внимание не столько на конечном результате, сколько на выполнении шагов алгоритма.

Использование программной реализации алгоритма позволяет задействовать возможности компьютерной графики по визуализации и оформлению этапов решения задач. Ограничение на размерность задачи диктуется только размером окна приложения.

Возможности созданного приложения обуславливают сферу его применения в данных курсах. Программа используется как для иллюстративных целей при первоначальном рассмотрении алгоритма, так и для его закрепления на практических занятиях и при самостоятельной работе обучающихся, в том числе и во внеаудиторное время.

Заключение. Использование узкоспециализированных программных средств в ходе проведения практических занятий по дисциплинам «Методы оптимизации» и «Исследование операций» позволяет сместить акцент с малозначимых для рассматриваемого алгоритма промежуточных действий на основные этапы решения учебной задачи, увеличить эффективность использования времени практического занятия, приблизить решаемую задачу к реальным задачам по размерности и числовым параметрам.

Список литературы

1. Командина, Л.В. Исследование операций. Задачи на графах и сетях: методические рекомендации для студентов специальности «Прикладная математика» / Л.В. Командина. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – 71 с.
2. Альсевич, В.В. Методы оптимизации: упражнения и задания: учеб. пособие / В.В. Альсевич, В.В. Крахотко. – Мн.: БГУ, 2005. – 405 с.

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ УНИВЕРСИТЕТОВ: ПОНЯТИЕ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ

*И.А. Кочеткова
Витебск, ВГТУ*

Данная тема актуальна, т.к. участию вуза в международных рейтингах уделяется все больше внимание его руководством. Высокое место в рейтинге может являться самым важным инструментом маркетинговой деятельности вуза.

Цель работы – проанализировать существующие рейтинги университетов и на их основе предложить метод рейтинговой оценки вузов.

Результаты и их обсуждение. В настоящее время существует несколько мировых рейтингов университетов:

- ARWU (Академический рейтинг университетов мира);
- мировой рейтинг газеты Times Higher Education;
- Webometrics.

Одним из самых авторитетных в мире считается Рейтинг университетов мира по версии Webometrics. Он составляется исследовательской группой Cybermetrics Lab, которая является частью крупнейшей исследовательской группы Центра информации и документации (Centro de Información y Documentación, CINDOC) Национального Исследовательского Совета (National Research Council, CSIC) Испании. В отличие от рейтинга ARWU и др., в которых значения некоторых отдельных показателей не меняются годами, в рейтинге Webometrics каждые полгода происходят достаточно серьезные изменения, которые отражают результаты деятельности по продвижению вуза в виртуальном пространстве. Среди других бесспорных преимуществ рейтинга Webometrics следует отметить повторяемость и обоснованность методики, которая не изменялась еще ни разу, а также динамичность изменения показателей рейтинга. С 2004 года дважды в год производится ранжирование присутствия в сети Интернет вузов всего мира. В данный момент анализируется около 13 000 образовательных учреждений из почти 18 000 вузов, включенных во Всемирную базу высшего образования.

Webometrics анализирует не образовательную деятельность университетов в целом, а представление вуза в Интернет. Рейтинг Webometrics позволяет косвенным образом оценить научно-исследовательские достижения университетов через сравнение их Интернет-сайтов.

Общий показатель рейтинга Webometrics определяется суммированием взвешенных в процентах, значений четырех индикаторов:

1. S (Size) – количество страниц, фиксируемое Google, Yahoo, Live Search, Exalead;
2. V (Visibility) – число уникальных внешних ссылок от Yahoo;
3. R (Rich files) – «насыщенные» файлы, представленные в форматах Adobe Acrobat (.pdf), Adobe PostScript (.ps), Microsoft Word (.doc) и Microsoft Powerpoint (.ppt);
4. Sc (Scholar) – научные материалы (документы, доклады, публикации), содержащиеся в базе Google Scholar.

Недостатки рейтинга Webometrics: анализирует лишь интернет-сайт вуза, не учитывают специфику высшей школы в странах СНГ. Достоинства рейтинга: публикуется два раза в год, представлены все университеты мира, имеющие интернет-сайт.

Среди университетов Республики Беларусь первые позиции занимают Белорусский государственный университет (БГУ), Гродненский государственный университет (ГрГУ) и Белорусский государственный педагогический университет (БГПУ) [5]. Кроме того Белорусский государственный университет в 2013 году занял второе место согласно рейтингу агентства «Интерфакс», уступив Московскому государственному университету им. Ломоносова. При формировании этого рейтинга учитывались критерии, отражающие три сферы деятельности высших учебных заведений: образовательная, научно-исследовательская и международная. Данный рейтинг рассчитывает топ-200 вузов для стран СНГ, Грузии и Балтии [2].

В Республике Беларусь рассчитывается рейтинг учреждений высшего образования по приемной кампании. Для оценки учитываются как количественные показатели (количество абитуриентов, принятых в УВО за счет средств бюджета; количество абитуриентов, принятых на условиях оплаты и др.) так и качественные показатели (проходной балл) [3].

Проведем анализ согласованности представленных рейтингов по данным за 2013 год (таблица).

Таблица. **Положение университетов в различных рейтингах***

Университет	ARWU	Times Higher Education	Webometrics	Рейтинг РБ по приемной кампании	Рейтинг агентства «Интерфакс»
Гарвардский университет	1	3	1	–	–
Оксфордский университет	10	2	18	–	–
БГУ	–	–	790 (1)	1	2
БГТУ	–	–	12394 (41)	36	–

*Источник: [1,2,3,4,5].

Как видно из таблицы представленные рейтинги не являются согласованными, т.к. один и тот же вуз может занимать места различные по диапазону. Так же недостатком является тот факт, что только один международный рейтинг учитывает и белорусские вузы. Таким образом, можно сделать вывод о необходимости внедрения нового рейтинга белорусских вузов, который может учитывать следующие показатели:

- 1) возможность вуза по трудоустройству выпускников;
- 2) количество докторов и кандидатов наук, наличие известных людей;
- 3) количество аспирантов и соискателей;
- 4) результативность научно-исследовательской работы (гранты, патенты, затраты на НИР и т.д.);
- 5) международное и межвузовское сотрудничество, участие в программах и проектах;
- 6) конкурс при поступлении;
- 7) наличие студенческих сообществ, КВН, спортивных и творческих секций, морально-психологическая атмосфера;
- 8) престижность диплома, востребованность выпускников вуза работодателями.

Заключение. Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Существует достаточное количество разнообразных мировых рейтингов университетов.

2. Белорусские вузы крайне редко попадают в мировые рейтинги университетов, т.к. те публикуют лишь лучшие сто или пятьсот.
3. Единственным рейтингом, ранжирующим все вузы мира, является Webometrics.
4. В Республике Беларусь необходимо разработать и внедрить методику рейтинга национальных университетов.

Список литературы

1. Рейтинг вузов стран СНГ, Грузии, Латвии, Литвы и Эстонии 2013 г. Режим доступа: <http://univerrating.ru/httproot/files/raitsngll2013rus.pdf> Дата доступа: 10.01.14
2. Рейтинг учреждений высшего образования Республики Беларусь по приемной кампании 2013 года. Интернет-источник. Режим доступа: <http://edu.gov.by/> Дата доступа: 14.01.14
3. Academic Ranking of World Universities 2013. Интернет-источник. Режим доступа: <http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html>. Дата доступа: 26.01.2014.
4. Ranking web of universities. Интернет-источник. Режим доступа: <http://www.webometrics.info/> Дата доступа: 26.01.14
5. World University Rankings 2013. Интернет-источник. Режим доступа: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking>. Дата доступа: 26.01.14

АНАЛИЗ ХАРАКТЕРИСТИК ЗАДАНИЙ ЦЕНТРАЛИЗОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ 2013 ГОДА ПО ПУНКТУ ТЕСТИРОВАНИЯ № 703 ВГУ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА

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

Основная задача централизованного тестирования как этапа вступительной кампании – дифференцировать абитуриентов по уровню подготовки для проведения конкурсного отбора в вузы. Каждый год возникают следующие вопросы: будут ли задания ЦТ отличаться от прошлогодних по сложности? Имеется ли тенденция к упрощению тестовых заданий? Будет ли повышение минимального проходного балла ЦТ скомпенсировано снижением сложности самих заданий? Какое количество абитуриентов получит тестовый балл, который не позволит поступать в вуз? На пресс-конференции в Национальном пресс-центре Министр образования Беларуси С.А. Маскевич отметил, что установленный минимальный уровень тестовых баллов позволит отсеять слабо подготовленных абитуриентов при поступлении в учреждения высшего образования, при этом около 30% абитуриентов не наберут нижнее значение тестового балла.

Материал и методы. Объектом изучения являются результаты участников ЦТ по математике по пункту тестирования № 703 УО «ВГУ им. П.М. Машерова» с 2006 по 2013 годы. Целью работы является оценка эмпирических характеристик тестовых заданий ЦТ по математике 2013 года по пункту тестирования № 703 ВГУ имени П.М. Машерова (трудности, дискриминативности) и уровня подготовленности абитуриентов, а также их сравнение с данными предыдущих лет. Статистическая обработка выполнялась с помощью пакета программ STATISTICA (StatSoft, USA).

При анализе качества тестовых заданий использовались две теории: классическая теория тестирования (Classical Test Theory, СТТ) и математическая теория измерений (Item Response Theory, IRT). Результаты тестирования представлены следующими показателями: p_j – доля правильных ответов на задание с номером j ; r_j – корреляция задания с тестом; β_j – мера трудности задания (основная однопараметрическая модель Раша); a_j – дифференцирующая способность задания (двухпараметрическая модель Бирнбаума).

Результаты и их обсуждение. В централизованном тестировании по математике в 2013 году в пункте тестирования № 703 УО «ВГУ им. П.М. Машерова» принимали участие 725 человек, из них 1 тестируемый ответил правильно на все вопросы (100 баллов). Положительные результаты получили 724 тестируемых, из них 390 набрали

менее 15 баллов, что составляет 54% от общей численности. Для заданий были рассмотрены следующие характеристики теста: диапазон варьирования оценок трудности заданий, распределение тестовых заданий по трудности и дискриминативности, уровень подготовленности абитуриентов.

В 2013 году интервал изменения трудности тестовых заданий составлял от -3,20 до 4,90 логита, уровень подготовленности абитуриентов от -3,58 до 4,75 логита. Однако среднее значение уровня трудности тестовых заданий 0,63, уровня подготовленности - 0,25, т.е. уровень трудности заданий был на 0,88 логита выше, чем уровень подготовленности наших абитуриентов по математике, что соответствует показателям предыдущих лет. В 2013 году одно задание оказалось с очень высокой трудностью (B10), еще три задания превысили уровень трудности 3 логита (B7, B8, B12). В 2013 году так же, как и в предыдущие годы, большинство заданий обладали низкой и очень низкой дифференцирующей способностью, задания с высокой и очень высокой дифференцирующей способностью (значения параметра крутизны $a_j > 1,35$) отсутствовали.

Характеристики тестовых заданий представлены в таблице 1.

Таблица 1

Характеристики тестовых заданий

№	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
p_j	0,84	0,28	0,37	0,48	0,54	0,66	0,23	0,31	0,49	0,26
β_j	-3,20	0,02	-0,50	-1,03	-1,35	-1,96	0,36	-0,15	-1,10	0,16
r_j	0,27	0,51	0,51	0,55	0,43	0,44	0,28	0,39	0,50	0,44
a_j	0,28	0,60	0,60	0,66	0,47	0,49	0,29	0,43	0,58	0,48
№	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	B1	B2
p_j	0,19	0,25	0,31	0,39	0,34	0,24	0,25	0,23	0,40	0,17
β_j	0,58	0,19	-0,14	-0,62	-0,32	0,26	0,21	0,29	-0,63	0,81
r_j	0,50	0,36	0,46	0,36	0,42	0,33	0,23	0,30	0,49	0,48
a_j	0,58	0,39	0,53	0,39	0,47	0,35	0,24	0,32	0,57	0,54
№	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12
p_j	0,05	0,09	0,03	0,11	0,02	0,01	0,08	0,01	0,31	0,02
β_j	2,52	1,67	2,96	1,37	3,72	4,32	1,89	4,90	-0,18	3,93
r_j	0,25	0,49	0,39	0,12	0,32	0,24	0,27	0,16	0,11	0,26
a_j	0,25	0,56	0,43	0,12	0,33	0,24	0,28	0,16	0,11	0,27

В таблицах 2 и 3 представлено распределение тестовых заданий по трудности и дискриминативности в 2013 году по сравнению с предыдущими годами с использованием параметров IRT.

Таблица 2

Распределение тестовых заданий по трудности

Градации трудности задания (β_j)	Год тестирования							
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Очень трудные (более 2,6)	2	5	4	7	4	7	4	5
Трудные (от 1,5 до 2,59)	7	2	3	4	5	4	3	3
Среднего уровня (от -1,49 до 1,49)	16	16	20	16	19	17	20	20
Легкие (от -2,59 до -1,5)	0	2	3	1	1	2	2	1
Очень легкие (менее -2,6)	0	0	0	2	1	0	0	1

Распределение тестовых заданий по дискриминативности

Дискримина- тивность (a_i)	Год тестирования							
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Отсутствует (от 0 до 0,009)	0	0	0	0	0	1	0	0
Очень низкая (от 0,01 до 0,34)	6	10	10	9	11	8	5	12
Низкая (от 0,35 до 0,64)	17	13	16	16	18	17	18	17
Средняя (от 0,65 до 1,34)	2	2	4	5	1	4	6	1
Высокая (от 1,35 до 1,69)	0	0	0	0	0	0	0	0

Заключение. Сравнение характеристик тестовых заданий с 2006 по 2013 гг. с использованием рангового анализа вариаций по Краскелу–Уоллису показывает, что статистически значимые различия по доле правильных ответов на задание ($p = 0,8998$), уровню трудности ($p = 0,9916$), коэффициенту корреляции задания с тестом ($p = 0,1349$) и дифференцирующей способности задания ($p = 0,1349$) отсутствуют. Введение порогового балла для поступления в вуз не повлияло на характеристики заданий. Количество тестируемых, не набравших минимальный балл по математике (390 тестируемых, что составляет 54% от общей численности), значительно больше прогнозного показателя 30%.

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

*Л.В. Маркова, Н.Д. Адаменко, А.Н. Красоткина
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Успешное формирование профессиональных компетенций у студентов математического факультета напрямую связано с использованием в учебном процессе современных методических приемов и тенденций в области IT-технологий [1].

Цель исследования – показать возможность приобретения и совершенствования профессиональных компетенций студентами математического факультета на основе применения технологии интерактивного обучения.

Материал и методы. Объектом исследования был выбран процесс формирования профессиональных компетенций у студентов специальности «Прикладная математика». Основные методы исследования – системный подход, анализ научной, педагогической и нормативной литературы.

Результаты и их обсуждение. Важная роль современного образования принадлежит компетентностному подходу. Актуальность формирования профессиональных компетенций обусловлена необходимостью расширения профессионального признания, сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций. Ориентация на новые цели образования – компетенции – требует изменения не только содержания изучаемых предметов, но и технологий организации самого образовательного процесса, приближения изучаемых тем к реальной жизни, создания и употребления новых форм и методов обучения. Многие современные методические инновации связаны с применением интерактивных методов обучения.

Интерактивные – это такие обучающие и развивающие личность методы, которые построены на целенаправленной, специально организованной групповой и межгрупповой деятельности, и формирующие при этом обратную связь между всеми участниками. Цель интерактивного обучения – создание условий, позволяющих студенту самому

приобретать и конструировать знания. Организуя взаимодействия и отношения, преподаватель ставит в центр управления обучением самого обучаемого в его реальных взаимодействиях с другими участниками учебного процесса.

Опыт авторов показал, что на всех этапах обучения будущих математиков-программистов необходимо научить умению анализировать и усваивать большие объемы информации, самостоятельно осваивать новые инструментальные средства разработки программ. Однако традиционная форма проведения лекционных занятий не обеспечивает в нужной степени такую подготовку. Вовлечению студентов в познавательную деятельность с активным восприятием информации способствуют электронные лекции с одновременным тестированием в системе Moodle.

Система Moodle обеспечивает повышение эффективности формирования профессиональных компетенций студентов путём создания интерактивных лекций, с одновременным контролем знаний, осуществлением «обратной связи» и проверкой качества усвоения учебного материала. Эта форма проведения лекций интенсифицирует усвоение материала, учит оперативно искать информацию, необходимую для решения поставленных задач. При этом моделируется процесс решения профессиональных задач, когда в условиях ограничения времени необходимо найти ответ на нужный вопрос, усвоить новый способ деятельности, найти необходимую информацию. Таким образом, у студентов формируются компетенции, необходимые в будущей профессиональной деятельности.

Изучение каждой темы должно завершаться выполнением тестов, содержащих вопросы, обеспечивающие контроль усвоения основных положений темы. Наш опыт свидетельствует о том, что лекции с одновременным тестированием способствуют более глубокому усвоению материала, чем при традиционном проведении лекционных занятий. Это достигается за счет оптимизации многих компонентов процесса обучения, а именно: улучшается самоорганизация; повышается познавательная активность обучаемых; появляется возможность организации обратной связи, постоянного контроля преподавателем степени усвоения учебного материала каждым студентом. Темп усвоения материала может быть индивидуальным, но с максимальной мобилизацией внимания, т.к. в течение занятия необходимо изучить определенный преподавателем фрагмент содержания учебной дисциплины.

К достоинствам применения данной формы обучения также можно отнести: интенсификацию учебной работы студентов; формирование способности к самообразованию; перевод процесса обучения с уровня пассивного потребления информации на уровень активного ее применения; создание дополнительной мотивации для усвоения материала; преодоление оторванности по времени лекционных и практических занятий; возможность совершенствования методики изложения материала на основе постоянной обратной связи; формирование способности самостоятельного поиска информации.

Другим примером применения интерактивного обучения является усиление визуализации в курсе решения практических задач вычислительной математики [2]. Авторами разработана единая классификационная иерархия дисциплины «Вычислительные методы алгебры», которая позволила создать графическую среду для интенсификации усвоения учебного материала. Основу пользовательского интерфейса визуальной среды составляют наборы графических элементов, представляемые меню и системой окон для взаимодействия с данными. Разработанное приложение с графическим интерфейсом пользователя для решения задач вычислительной алгебры реализовано на языке программирования «C++» с использованием библиотеки визуальных компонентов VCL.

Изучение математических методов на основе приложений с графическим интерфейсом способствует более глубокому усвоению учебного материала. Такой подход усиливает визуализацию результатов вычислений, значительно облегчает проведение объемных математических вычислений, избавляет от рутинной работы, позволяет наглядно представить получаемые промежуточные и итоговые результаты, значительно сократить временные затраты по решению трудоемких задач, а для некоторого класса задач построить графические иллюстрации, что не всегда возможно сделать вручную.

Разработанные матричные, алгоритмические классы могут применяться студентами в качестве программных средств постановки и решения стандартных задач линейной алгебры, а также в качестве инструментария для проектирования математических библиотек, применяемых при решении конкретных прикладных задач в смежных дисциплинах, при выполнении курсовых и дипломных проектов, научных разработках.

Заключение. Объективные потребности общества делают актуальным широкое внедрение личностно-ориентированных развивающих технологий. Средством формирования профессиональных компетенций являются интерактивные методы обучения. Применением интерактивных методов обучения формируются и развиваются самостоятельность студентов, ответственность за принятие решений, познавательная, творческая, коммуникативная и личностная активность студентов, т.е. те качества компетентного специалиста на рынке труда, которые и способствуют социализации его личности.

Список литературы

1. Маркова Л.В. Формирование профессиональных компетенций у студентов специальности «Прикладная математика» / Л.В. Маркова, Н.Д. Адаменко, О.Г. Казанцева, Е.А. Корчевская // Вестник Витебского государственного университета. – 2012. – №1(67). – С. 116–121.
2. Маркова Л.В. Создание интерфейса для решения задач вычислительной алгебры в системе объектной классификации / Л.В. Маркова, А.Н. Красоткина, Н.Д. Адаменко // Информационные системы и технологии: Материалы международного конгресса по информатике, Минск, 4 ноября – 7 ноября 2013 г. – С. 233–236.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В ОБЛАСТИ ПРОГРАММИРОВАНИЯ

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

Нынешние школьники, так называемое «цифровое поколение», будучи активными компьютерными пользователями, считают себя вполне образованными в области информационных технологий. Программирование же относят к числу трудных и скучных занятий, которое необходимо только тем, кто связывает свое будущее с IT-сферой. Начиная с 1985 года, когда в общеобразовательной школе официально началось изучение информатики, раздел «Алгоритмизация и программирование» занимал разное место в программе: от главенствующего (в учебниках А.П. Ершова, А.Г. Кушниренко и др.) до второстепенного (в первых отечественных учебниках). В педагогической среде не прекращаются дискуссии по вопросам: надо ли учить программированию? в каком объеме? на каком языке? по каким методикам? и т.д.

В тоже время эволюция информационных технологий привела не только к развитию новых языков программирования, но выявила несколько основных стратегий в области разработки алгоритмов (процедурная, объектно-ориентированная, логическая, функциональная). Следует признать, что школьные учителя информатики слабо знакомы с этими тенденциями и вносят немалую лепту в то, что многие ученики к окончанию школы утрачивают всякий интерес к программированию. Разрыв между школьным и «реальным» программированием продолжает увеличиваться.

Целью работы является определение современных подходов к подготовке учителя информатики в области программирования в соответствии с новейшими достижениями науки и техники.

Материал и методы. В исследовании в качестве рабочего материала рассматривался процесс обучения студентов объектно-ориентированному программированию, учебно-методические комплексы дисциплин кафедр информатики и информационных технологий, прикладной математики и механики.

Реализованы методы исследования общенаучного характера (анализ, синтез, обобщение, сравнение), педагогический эксперимент, методические подходы к обучению объектно-ориентированному программированию будущих учителей информатики.

Результаты и их обсуждение. Технологию объектно-ориентированного программирования можно использовать как стратегическое направление в вузовском курсе информатики, которое определяет инновационные аспекты профессиональной деятельности и формирует научное мировоззрение будущего учителя информатики.

Объектно-ориентированное программирование (ООП) – это способ организации кода в программе путем его группировки в виде объектов, которые включают данные и функции. Возможность связать вместе значения и функции позволяет организовать структуру программы так, чтобы она больше соответствовала реальным потребностям.

Существуют разные подходы к изучению принципов объектно-ориентированного программирования:

- рассмотрение некоторых аспектов ООП как дополнения к процедурному программированию (например, на основе языка Pascal);
- использование визуального программирования на примере построения графического интерфейса пользователя (часто на основе Delphi);
- обучение на основе современных объектно-ориентированных языков программирования и платформ.

В первом случае, трудно на базе алгоритмического мышления сформировать общее представление об объектно-ориентированном программном коде, так как необходимо переориентировать мышление на выполнение объектно-ориентированной декомпозиции проблемы и организации взаимодействия между объектами.

При втором подходе за визуализацией объектов, простоте их компоновки и наглядности может остаться недостаточно сформированным представление об их природе и сущности, т. е. понимание принципов объектно-ориентированного программирования.

Предпочтительным представляется последний подход, так как современные объектно-ориентированные языки программирования имеют средства разработки компонентного, событийного и визуального программирования, наглядно реализующих взаимосвязь классов и компонентов.

В нашей практике обучения будущих учителей информатики принципам ООП мы используем язык C# на платформе .NET [1]. Это связано не только с рекомендациями учебной программы, но и с возрастающей популярностью этого языка при разработке самого разнообразного программного обеспечения.

Несмотря на то, что C# вместе с .NET Framework предоставляют достаточно возможностей для создания простых приложений, все же от студентов требуется больших усилий для освоения технологии объектно-ориентированного программирования. Авторами разработан комплекс заданий, нацеленный на формализацию моделей из разных предметных областей, объектно-ориентированную 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 объектно-ориентированной 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 и Windows-приложений, управляемых событиями. Особых трудностей у студентов работа в среде визуального программирования уже не вызывает и проводится ими весьма осознанно.

В помощь студентам, изучающим этот сложный материал, нами разработаны методические рекомендации и электронные пособия по объектно-ориентированному программированию на языке C#, что позволяет студентам и самостоятельно осваивать технологию ООП [2, 3].

В итоге курс объектно-ориентированного программирования дает достаточно полное представление о методологии разработки программных средств профессионального уровня.

Заключение. Исследование и практика показали, что сформированное на основе современных объектно-ориентированных технологий и платформ представление о методологии разработки программных средств позволит будущему учителю успешно применять полученные знания в преподавании информатики на различных уровнях от базового до олимпиадного, адаптироваться в динамичном мире программного обеспечения.

Список литературы

1. Троелсен Э. С# и платформа .NET / [пер. с англ. Р. Михеев]. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2007. – 796 с.
2. Объектно-ориентированное программирование на языке С # [Электронный ресурс]: учеб.-метод. пособие для студентов спец. 1-02 05 03-02 Математика. Информатика / [авт.-сост. Л.Е. Потапова]; М-во образования РБ, УО "ВГУ им. П.М. Машерова", Каф. информатики и информационных технологий. – Электрон. дан. – Витебск, 2012.
3. Потапова Л.Е. Алгоритмизация и программирование на языке С# / Л.Е. Потапова, Т.Г. Алейникова. – Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2014. – 50 с.

АППЛЕТЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КИНЕМАТИКИ

*С.И. Сергеев, Л.А. Исаченкова
Минск, НИО*

Основной курс физики как в школе так и в ВУЗе начинается с механики. Это вызвано прежде всего тем, что в механике формируются физические понятия и величины, которые затем используются во всех других разделах физики. Универсальность выводов и обобщений, их применимость как к макро-, так и к микросистемам, общие методы исследования, абстрактные модели механики указывают на чрезвычайную важность этого раздела. Вместе с тем всем известно, что механика представляется самым трудным из всех разделов физики. Особенно это касается первого раздела механики – кинематики. Одна из причин трудностей обусловлена тем, что демонстрационный эксперимент, являющийся критерием истинности любой теории, способствующий формированию физических понятий, по ряду тем в кинематике либо отсутствует, либо беден и малоинформативен. Чаще всего все сводится к мысленному эксперименту. Ситуация усложняется еще и тем, что уровень математической компетентности школьников падает. А, например, такая тема, как «Векторы», чрезвычайно важна для формирования многих физических понятий (перемещение, скорость, ускорение и др.), и вовсе исключена из учебных программ по математике (базовый уровень).

Сложными для понимания, не поддержанными реальным экспериментом, являются такие физические понятия как «относительность движения», «система отсчета», «принцип относительности» и др. Однако, сложности эти можно преодолеть, если при изучении этих понятий использовать компьютерные апплеты, разработке которых в настоящее время во всем мире уделяется большое внимание [2]. Апплеты предоставляют возможность сконструировать «чистый» эксперимент, не отягощенный второстепенными деталями, реализовывать необходимую для эффективного усвоения последовательность действий учащегося. Однако, желаемый результат в процессе формирования понятий будет достигнут только в том случае, если каждое действие при работе с компьютером будет методически продумано и обосновано. Покажем, как можно использовать физические апплеты для формирования понятий «относительность движения», «векторы».

С понятиями «механическое движение», «относительность покоя и движения», «тело отсчета» учащиеся знакомятся в 7-м классе. Учитывая отсутствие «живого»

эксперимента, можно использовать апплет *Относительность движения* (рис.1,2) [1], спроектированный одним из авторов. Последовательно меняя тело отсчета (берег, плот), учащиеся, отвечая на вопросы учителя, усваивают главное: движение и покой относительно. Апплет наглядно показывает, что тело отсчета – это абстракция (тело, принимаемое в данных условиях за неподвижное). Плот неподвижен, берег движется. Этот же апплет может в интерактивном режиме продемонстрировать относительность траектории движения тела (мячика) при выборе разных тел отсчета (берега, плота) в случае поступательного (рис.1, 2) и вращательного движений. Понятно, что это нельзя показать в натурном эксперименте.

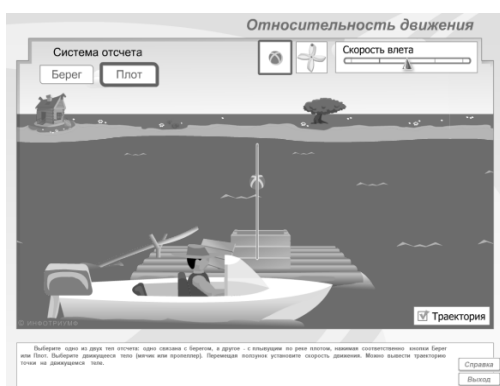


Рис. 1



Рис. 2

В 9-м классе данный апплет позволяет с помощью виртуального эксперимента продемонстрировать принцип относительности. Траектория движения мячика в системе отсчета «плот» будет одинаковой, если плот неподвижен или движется равномерно и прямолинейно (рис.1). Таким образом, подтверждается принцип относительности: «Все механические явления протекают совершенно одинаково во всех инерциальных системах отсчета, если начальные условия одинаковы».

Изучение темы «Векторы. Действие над векторами» требует особого внимания, так как векторными физическими величинами оперируют и другие разделы физики, например «Электродинамика». Описание электростатических и магнитных полей, принцип суперпозиции и др. требуют умения складывать вектора, находить проекции вектора на оси.

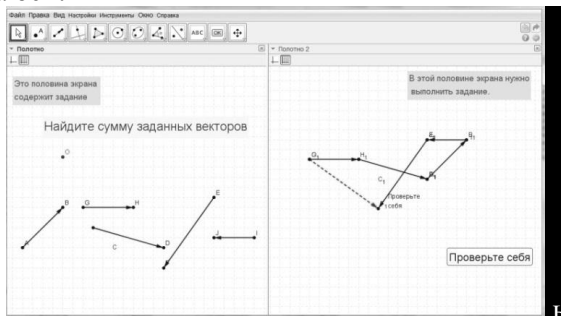


Рис. 3

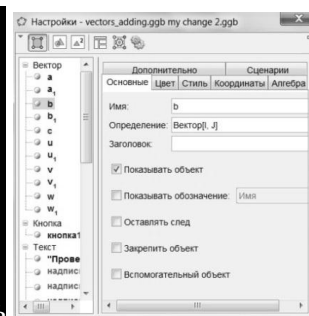


Рис. 4

Отметим, что апплет *Относительность движения* реализован в среде Adobe Flash профессиональными разработчиками, что позволило создать соответствующий дизайн и запрограммировать визуальные эффекты. Однако, в настоящее время появились мощные программные средства, дающие возможность создавать апплеты не только программистам, но и непосредственно преподавателям. Одной из лучших, с нашей точки зрения, программ такого типа является программа *GeoGebra*, позволяющая реализовывать апплеты, в том числе и по теме «Векторы». *GeoGebra* относится к классу систем динамической геометрии (СДГ). В ней можно создавать разного рода экранные объекты, среди них и векторы, и манипулировать ими так, как будто это реальные

объекты, лежащие, например, на столе (рис. 3). Кроме того, эти виртуальные объекты обладают рядом «удобных» свойств. Так, например, при перемещении вектора всегда получается вектор, равный исходному, что важно при выполнении практических учебных заданий, связанных со сложением векторов (рис. 3).

Результаты выполненных учащимися заданий могут быть проверены программой и это, безусловно, очень важная особенность программы. Еще более важно, что для организации проверки преподавателю достаточно воспользоваться встроенными командами программы, а не писать сценарии самостоятельно (рис.4). Хотя, конечно, и такая опция существует. Отметим также, что *GeoGebra* распространяется бесплатно и имеет русскую локализацию. Развитие программы поддерживается международным сообществом разработчиков и преподавателей.

Проектирование апплетов в настоящее время является новой областью педагогических исследований [3]. Опыт их применения в образовательном процессе показывает, что апплеты способны оказать учащимся реальную помощь в усвоении сложных понятий. Однако, только в том случае если и проектирование самих апплетов, и организация учебной деятельности учащихся с их использованием тщательно продуманы и обоснованы с методической точки зрения.

Список литературы

1. Наглядная физика. Введение [Электронный ресурс]: программный комплекс. – Электрон. дан. (200 Мб). – Минск: УП «Инфотриумф», 2009. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
2. National Library of Virtual Manipulatives [Электронный ресурс]: библиотека мультимедиа. — Режим доступа: <http://www/nlvm.usu.edu/>.
3. Margolinas, C. (ed.), *Task Design in Mathematics Education / Proceedings of ICMI Study, Oxford, 2013.* – 647 с.

Филологические науки

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕКСТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

О.А. Агабалаева
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Современные образовательные стандарты требуют учета профессиональной специфики студентов при изучении дисциплины «Иностранный язык». Студентам необходимо уметь читать литературу по специальности, осуществлять письменную и устную коммуникацию в рамках своей будущей профессии. Изучение иностранного языка является не только целью, но и прежде всего средством повышения профессиональной компетентности студентов, приобретения ими дополнительных профессиональных знаний и умений, формирования профессионально значимых качеств личности. В центре профессионально ориентированного обучения находится текст, как продукт речевой деятельности, основная единица коммуникации. При обучении иностранному языку текст выступает в качестве источника фактической и лингвистической информации. Многие исследователи считают, что операции по переработке текста являются основой организации учебного процесса по овладению всеми видами речевой деятельности [1, 331].

Целью данной работы является определение критериев отбора текстового материала для осуществления профессионально ориентированного обучения иностранному языку.

Материал и методы. Исследование опирается на анализ научной литературы по проблеме и собственные результаты, полученные в ходе естественного педагогического эксперимента, который проходил в ВГУ имени П.М. Машерова на историческом

факультете с 2011 по 2013 учебные годы. В эксперименте принимали участие студенты 2, 3 и 4 курсов специальности «Музейное дело и охрана историко-культурного наследия (музейное дело и туризм)» в общем количестве 17 человек. Научными источниками для проведения исследования послужили работы ряда авторов, посвященные вопросам профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам (Р.М. Зиннурова, Т.С. Серова, А.Г. Измайлова, Б.К. Есипович, П.И. Образцов, С.И. Шарапова и др.).

Результаты и их обсуждение. В ходе исследования выделены следующие критерии отбора текстового материала:

1. Профессиональная направленность текстов. Данный критерий имеет первостепенное значение и предполагает соответствие текстов специальности или будущей профессии студентов.

2. Актуальность содержания. Тексты должны отражать новую и актуальную на сегодняшний день информацию, представлять последние достижения в профессиональной сфере деятельности. Данное условие помогает повысить интерес учащихся к прочтению текста и его последующему обсуждению, способствует их профессиональному росту.

3. Аутентичность текстов. Данный фактор играет важную роль, так как для каждого типа текста характерны свои лексические и грамматические особенности, которые мы усваиваем посредством изучения оригинальных текстов. Также в аутентичных текстах сохраняются такие их свойства, как связность, когерентность или целостность, информативная насыщенность, смысловая завершенность. Отсутствие аутентичных материалов приводит к таким последствиям, как непонимание речи на слух в бытовых, а также рабочих ситуациях, в деловой переписке, и к значительному количеству затруднительных ситуаций [2, 10]. И напротив, использование аутентичных текстов показывает студентам доступность изучения иноязычной научной литературы, обмена информацией с зарубежными коллегами, осуществления профессионального письменного и устного общения, повышая тем самым интерес студентов к овладению профессиональным иностранным языком. Следует, однако, отметить, что в учебных целях возможна и допускается методическая обработка аутентичного материала при условии сохранения естественного языка оригинала и основных свойств аутентичного текста.

4. Соответствие текстов профессиональному и языковому уровню подготовки студентов. Данный критерий подразумевает, во-первых, учет языковых навыков и умений студентов. Тексты должны предъявляться по принципу «от простого к сложному» и носить посильный характер для учащихся. На начальном этапе текст не должен быть перегружен сложными грамматическими конструкциями и профессиональной лексикой. Во-вторых, учитываются профессиональные интересы учащихся, так как студенты будут с интересом читать ту специальную литературу, которая отвечает их познавательным потребностям. Необходимо учитывать тот факт, что часто сроки узкой специализации студентов запаздывают по отношению к изучению иностранного языка. В этом случае рекомендуется начинать знакомство с иноязычной литературой по специальности на примере научно-популярных текстов, а затем переходить к изучению узкопрофильных текстов.

5. Наличие социокультурного компонента, дающего представление о социокультурных нормах общения в иноязычной профессиональной коммуникации, о состоянии и развитии той или иной профессиональной сферы деятельности в стране изучаемого языка, о значимых реалиях и т.д. Социокультурные знания являются обязательным компонентом содержания профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов нелингвистических специальностей [3, 126]. Эти знания знакомят учащихся с нормами и ценностями страны изучаемого языка, позволяют сравнить социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом, усвоить нормы поведения и общения, принятые в другом лингвосоциуме.

6. Речевая направленность текстового материала. Данный критерий предполагает преимущественный отбор таких текстов, прочтение которых является стимулом к

дальнейшему обсуждению данной проблемы или темы, к высказыванию разных точек зрения, дискуссиям. Они могут служить исходным материалом для последующих докладов, презентаций, конференций, проектов и т. д.

7. Критерий функционально-стилистической и жанровой соотнесенности означает включение в процесс обучения текстов разных функциональных стилей и жанров, отражающих сферы будущей профессиональной деятельности (научной, производственной).

8. Взаимодействие с другими науками и отраслями знаний, данными которых пользуется та или иная специальность. Так, например, для студентов туристических дисциплин важными являются знания нормативных правовых актов, регулирующих отношения в сфере туризма в стране изучаемого языка, возможность сравнения их с соответствующими законами в нашей стране.

9. К основным перечисленным критериям можно добавить также критерий наглядности, заключающийся в использовании текстов с картинками, таблицами, схемами, диаграммами и др. Данный критерий реализует принцип наглядности при обучении, посредством которого осуществляется воздействие на зрительные органы чувств с целью оптимизации процесса усвоения и запоминания учебного материала.

Заключение. Отбор текстов с учетом вышеназванных критериев позволяет сделать процесс обучения более эффективным и мотивированным, дает возможность наиболее полной реализации профессионально ориентированного подхода к изучению иностранных языков и формирования профессиональной лингвистической компетенции студентов.

Список литературы

1. Нужа, И.В. Создание учебных материалов для обучения языку специальности / И.В. Нужа // Homo Loquens: актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа: <http://publications.hse.ru/chapters/65940845>. – Дата доступа: 01.02.2014.
2. Носонович, Е. В. Параметры аутентичного учебного текста [Текст] / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 11–18.
3. Матухин, Д.Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей / Д.Л. Матухин // Язык и культура. – 2011. – № 2. – С. 121–129.

ИЗУЧЕНИЕ СИНТАКСИСА СЛОВСОЧЕТАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

*Е.Н. Горегляд
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В современном мире одной из основных задач является формирование и укрепление международных и межкультурных связей представителей разных национальностей. Значимым для решения этой проблемы является развитие межкультурного диалога в молодежной среде, что, в частности, осуществляется в процессе обучения в высших учебных заведениях Республики Беларусь иностранных студентов.

Изучение иностранцами курса «Современный русский язык» на филологическом факультете подчинено двум целям обучения языку – как объекту специальности и как средству коммуникации. В ходе изучения раздела «Синтаксис» обе цели значимы, поскольку:

- 1) для иностранных студентов существенным является постижение механизмов построения синтаксических единиц и законов их функционирования;
- 2) в соответствии с коммуникативным принципом обучения необходимо сформировать у иностранцев основы правильной речи; студент должен научиться воспринимать на слух и переводить конструкции различных типов, строить свою речь с учетом широких возможностей синтаксического строя русского языка.

Материал и методы. Методологической основой изучения темы «Словосочетание» являются работы известных лингвистов В.В. Бабайцевой,

Н.С. Валгиной, В.А. Белошапковой, Е.С. Скобликовой, Н.Ю. Шведовой, а также прочно вошедшие в синтаксическую науку положения трудов А.М. Пешковского, А.А. Потемни, В.В. Виноградова.

Результаты и их обсуждение. Изучение в рамках курса «Современный русский язык» на филологическом факультете раздела «Синтаксис» в целом и подраздела «Словосочетание» в частности предполагает усвоение студентами общих теоретических знаний, понимание сущности синтаксических явлений, умение пользоваться синтаксической терминологией, выработку навыков практического анализа синтаксических единиц, а также умение анализировать проблемные вопросы, не имеющие однозначного решения в современном синтаксисе.

При изучении темы «Словосочетание» студенты должны овладеть сущностью понятий *словосочетание, сочетание слов, структура словосочетания, грамматическая форма словосочетания, парадигма словосочетания, грамматическое значение словосочетания, синтаксические отношения в словосочетании, синтаксическая связь в словосочетании, сильная и слабая связь в словосочетании, семантико-синтаксическая связанность компонентов*. Основными позициями в изложении теоретического материала являются:

- понятие словосочетания;
- отличие словосочетания от предложения;
- классификации словосочетаний: по структуре, по принадлежности главного слова к определённой части речи, по степени связанности компонентов, по характеру грамматического значения;

- виды подчинительной связи слов в словосочетании.

Необходимо показать студентам-иностранцам, начинающим изучать синтаксис современного русского языка, что связи, возникающие между словами, могут быть обусловлены отношениями между явлениями действительности и собственно языковыми факторами (способностью слов соединяться в соответствии с их лексическим значением или лексико-грамматической квалификацией).

Среди заданий к упражнениям выделим следующие:

- образовать словосочетания, вставив подходящий по смыслу предлог:
вернуться (командировка), работать (библиотека), не явиться (болезнь), приехать (Украина), играть (двор), задержаться (неисправность), вернуться (Китай), поехать (мама), отдохнуть (юг), уехать (Витебск), присоединиться (группа) и др.;

- определить структуру сложных словосочетаний по предложенной заранее схеме:
лечь на диван отдохнуть, написать письмо родителям, новый серый костюм, борьба с временными трудностями, победить на крупных соревнованиях, новый шкаф для одежды, отправиться на велосипеде к озеру и др.;

- классифицировать словосочетания по заданному параметру (свободные и несвободные, синтаксически несвободные и фразеологически связанные, по принадлежности главного слова к определённой части речи и т.д.);

- определить тип отношений между компонентами словосочетания:
жить в Беларуси, хорошая погода, любоваться цветами, разговор начистоту, прикоснуться к руке, договориться о ремонте, шутить над братом, долго болеть, ехать по лесу, встретиться на днях, поссориться из-за глупости, уехать на заработки, сказать в шутку, злиться из-за упрямства, охотно согласиться и др.;

- реконструировать словосочетания, изменив в них вид связи между компонентами (например, заменить словосочетание со связью управление словосочетанием со связью согласование):

- учитель школы, человек дела, дом в пять этажей, ведро на десять литров, парень из деревни, тетрадь в клетку, берег моря, житель города, общежитие университета, брюки в полоску* и др.;

- произвести синтаксический анализ словосочетаний.

С целью реализации коммуникативного принципа обучения предусмотрены задания, направленные на искоренение грамматических ошибок [1]; например, найти и исправить ошибки в синтаксическом управлении:

беспокоиться за сына, преимущество над соперником, удивляться красотой, уверенность в будущее, восхищаться перед талантом, оплатить за проезд, скучать по отцу, скучать по вас.

Нам представляется важным постижение иностранными студентами правил не только грамматической сочетаемости слов современного русского языка, но и их семантической сочетаемости, что является одним из компонентов коммуникативной компетентности.

Заключение. Студенту-иностранцу для освоения норм русского языка важно знать, как проявляет себя слово в языке, как оно взаимодействует с другими словами. В связи с этим в ходе практических занятий необходимо выполнять упражнения на конструирование словосочетаний по предложенным характеристикам; по главному слову; на составление словосочетаний, включающих предлоги, и т.д. Студенту, приехавшему из-за рубежа, важно воспринять и освоить богатый потенциал русского слова, который обнаруживается в его сочетаемости с другими словами в процессе конструирования высказывания.

Выполнение подобных практических заданий позволит студентам закрепить на конкретном материале содержание лекционного курса и будет способствовать дальнейшему формированию навыков самостоятельного анализа языковых явлений.

Список литературы

1. Горегляд, Е.Н., Глаздовская, В.В. Синтаксис словосочетания и простого предложения в русском языке: учебно-методическое пособие для иностранных студентов филологического факультета / авт.-сост.: Е.Н.Горегляд, В.В.Глаздовская. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2006. – 62 с.
2. Горегляд, Е.Н., Глаздовская, В.В. Общие вопросы синтаксиса. Словосочетание: методические рекомендации / авт.-сост.: Е.Н. Горегляд, В.В. Глаздовская. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – 48 с.
3. Крючкова, Л.С. Русский язык как иностранный: Синтаксис простого и сложного предложения: Учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений / Л.С. Крючкова. – М.: Владос, 2004. – 464 с.
4. Чумак, Л.Н. Синтаксис: Курс лекций для студентов-иностранцев филологического профиля / Л.Н. Чумак. – Мн.: БГУ, 2003. – 181 с.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

*Л.Д. Грушова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Общение на иностранном языке (ИЯ) становится необходимым компонентом профессиональной деятельности современного специалиста. Поэтому в системе подготовки специалиста в вузе профессиональное ориентированное иноязычное общение (ПОИО) играет важную роль, что в значительной степени определяет специфику обучения ИЯ. Владение ИЯ позволяет будущим специалистам знакомиться с последними достижениями в области профессии, расширяет возможности профессионального роста и самосовершенствования молодого специалиста.

Современное высокотехнологическое общество нуждается в специалистах, способных для вступления в профессионально-деловое общение с представителями других культур. Но в условиях современной системы образования, когда курс обучения ИЯ на неязыковых факультетах ограничен во временных рамках и осуществляется только на 1-м курсе, в то время как специальные дисциплины в полном объеме изучаются на старших курсах, одной из проблем обучения является подготовка студентов неязыкового профиля к профессионально ориентированному иноязычному общению.

Поэтому подготовка специалистов, в достаточной мере владеющих ИЯ, готовых к использованию ИЯ в своей будущей профессиональной деятельности остается актуальным вопросом. По нашему мнению, подготовка студентов неязыковых факультетов к (ПОИО) возможна при условии использования современных инновационных технологий, которые способствуют развитию у студентов иноязычной коммуникативной компетенции и повышению у них мотивации изучения ИЯ.

Целью нашего исследования является поиск способов подготовки студентов неязыковых специальностей к профессионально ориентированному общению на ИЯ с представителями других культур.

Материал и методы. В ходе исследования использовался комплекс методов: *теоретический метод* (изучение и анализ педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования; обобщение опыта ведущих педагогов и методистов); *диагностический метод* (изучение и анализ учебных планов, учебных программ и учебников); *эмпирический метод* (педагогическое наблюдение, опытное преподавание). Материалом для работы послужили труды А.К. Крупченко, А.В. Коньшевой, П.И. Образцова, И.В. Слесаренко, Н.Д. Гальсковой, В.А. Сластенина, И.А. Зимней, Т.Г. Лукиной, П.И. Балабанова, О.Н. Терешковой и других.

А.К. Крупченко отмечает, что образовательный процесс представляет собой интеграцию знаний в содержании профессионального образования, где интегрантом выступает иностранный язык как средство образования и профессиональной коммуникации [1].

Результаты и их обсуждение. Подготовка специалистов XXI века, владеющих ИЯ в сфере своей профессиональной деятельности является приоритетной в современном образовании. Но, как показывает практика, обучение ИЯ студентов неязыковых специальностей имеет ряд специфических особенностей. Они вызваны целым рядом объективных факторов, которые тем или иным способом влияют на организацию процесса обучения. Среди них низкий уровень языковой подготовки у большинства первокурсников; отсутствие мотивации изучения ИЯ; непонимания связи ИЯ с их будущей профессией.

Согласно современной программе по ИЯ в вузе на весь курс обучения на неязыковых факультетах отводится 150 аудиторных часов и 122 часа на самостоятельную работу студентов. Поэтому уже с первого курса он носит профессионально ориентированный характер и определяется коммуникативными и познавательными потребностями будущих специалистов. Следует отметить, что слабоуспевающие студенты, как правило, испытывают трудности не только по ИЯ, но и по другим дисциплинам и, время, отведенное на самостоятельную работу над языком, используют для восполнения пробелов по специальным предметам. В результате, иноязычная подготовка некоторой части студентов неязыкового профиля не отвечает требованиям программы по ИЯ и в дальнейшем затруднит им, как будущим специалистам, качественно решать профессиональные задачи и удовлетворять личные потребности в иноязычной языковой среде.

Профессиональная ориентация в обучении ИЯ на неязыковых факультетах предполагает создание профессиональной мотивации как потребности изучения ИЯ с целью использования его в последующей профессиональной деятельности. Задача преподавателя пробудить интерес у студентов неязыкового профиля к изучению ИЯ, научить их использовать свои знания в своей будущей профессиональной деятельности и подготовить их к профессиональному общению с носителями изучаемого языка.

Профессиональная речевая деятельность, как и любая речевая деятельность, определяется взаимодействием «трех факторов: знанием единиц языка и правил их сочетания, навыками пользования этими единицами и умениями использовать имеющиеся знания для выражения новой мысли в новой ситуации» [2, 142]. Профессионально-ориентированный подход к обучению ИЯ дает ответ на вопрос, какие именно речевые умения следует формировать у студентов для подготовки их к ПОИО.

В результате изучения образцов профессионального поведения специалистов в конкретных ситуациях общения, анализа и содержания профессиональной деятельности выделены умения, которыми должен владеть современный специалист. Это умения – читать специальную литературу, извлекать необходимую информацию; вести деловую переписку и документацию, понимать аудио- и видеоматериалы; выбирать конкретные формы для оформления высказываний с учетом культурного своеобразия носителя языка; владеть речевыми умениями, как основой профессионально ориентированной иноязычной компетенции. Качество подготовки будущих специалистов определяется внедрением в учебный процесс ИТ, которые воздействуют на мотивационную, познавательную, эмоционально-волевую сферы личности, стимулируют развитие

профессиональных качеств, повышают уровень профессионализма средствами ИЯ. Для этого преподавателю ИЯ необходимо использовать характерные для профессионального общения ситуации, имитирующие естественные ситуации. По мнению Н.Д. Гальсковой, «ситуация ролевого общения является стимулом к развитию спонтанной речи, если она связана с решением определенных проблем и коммуникативных задач [3, 134].

Одной из перспективных инноваций формирования навыков полноценного ПОО является проектная технология. Она стимулирует общую активность студентов, способствует созданию профессионально ориентированной среды и реализации системного подхода к обучению и самообучению студентов. Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность, которая направлена на получение конечного результата в виде статьи, реферата для обсуждения за «Круглым столом», доклада для студенческой научной конференции, интервью, презентации и пр.

Заключение. Профессиональное образование на современном этапе предусматривает не только подготовку по специальным предметам, но и достижение студентами неязыкового профиля определенного уровня владения иностранным языком, который выступает необходимым средством ПОО. При наличии мотивации изучения иностранного языка и умелом использовании преподавателями инновационных технологий подготовка студентов к профессионально ориентированному иноязычному общению будет успешной.

Список литературы

1. Крупченко, А.К. Генезис и принципы профессиональной лингводидактики: монография / А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов. – М.: АТК и ШПРО, 2001. – 140 с.
2. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – Мн.: Просвещение, 1985. – 160 с.
3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия». – 2004. – 336 с.

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*О.В. Драко
Минск, ВГКС*

В современном глобальном мире изучение и знание иностранного языка обретает новый статус – статус дисциплины общепрофессионального и специально профессионального блока, а это означает, что иностранный язык должен изучаться с учетом коммуникативных потребностей в профессиональной сфере будущего специалиста. Цель подготовки квалифицированных специалистов со знанием иностранного языка заключается в формировании в них таких коммуникативных умений, которые позволили бы осуществлять профессиональные контакты на иностранном языке в различных сферах и ситуациях.

Главная и конечная цель обучения иностранному языку студентов нефилологических факультетов может быть сформулирована следующим образом: «Обеспечить активное владение иностранным языком как средством формирования и формулирования мыслей в области повседневного общения и соответствующей специальности». Данная трактовка подразумевает интеграцию дисциплины «Иностранный язык» в общий курс профессиональной подготовки специалистов нефилологических специальностей, вовлечение обучаемых в активную творческую деятельность по овладению иноязычной речью, использование опыта, полученного в курсе изучения специальных дисциплин, ориентацию на решение коммуникативных профессиональных задач [1].

Материал и методы. В настоящее время обучение иностранным языкам трудно представить без использования современных технических средств. Реализовывая концепцию преподавания английского языка (коммуникативный подход в обучении), преподаватель испытывает необходимость в использовании потенциала

высокотехнологичной образовательной среды. В этой среде учащиеся смогут использовать качественно новые возможности для формирования и развития лингвистических навыков (с помощью интеграции информации различного рода – текст, видео, аудио, графика, анимация и т.д.) и коммуникативных навыков (за счет использования телекоммуникаций, веб-сервисов, сетевых сообществ). А преподаватель сможет динамично представлять учебный материал, расширять объем предъявляемой учебной информации, использовать новые виды и формы работы и увеличить время на реализацию коммуникативных задач урока [2].

Подготовка специалистов отрасли связи в учреждении образования «Высший государственный колледж связи» (ВГКС) осуществляется в соответствии с квалификационными требованиями к специалистам, сформулированными в государственном образовательном стандарте профессионального образования. На этой основе разрабатываются и реализуются учебные программы, в том числе и по иностранному языку.

Результаты и их обсуждение. Основной целью обучения этой дисциплине в ВГКС является практическое овладение учащимися иностранного языка в объеме, необходимом для чтения технической и научной литературы по специальности и владения навыками устной речи. Владение языками программирования, соответствующими понятиями, терминами, определениями, командами на иностранном языке, формирование и развитие коммуникативных навыков, умение двустороннего перевода, аннотирования и реферирования становятся необходимыми условиями профессионально грамотных действий специалистов отрасли связи.

Рассматривая вопрос о компьютерной технологии обучения можно сказать, что она представляет собой технологию обучения, основанную на принципах информатики и реализуемую с помощью компьютеров.

Основные проблемы, возникающие при использовании компьютер как средства обучения:

- как переработать учебный курс для его компьютеризации;
- как построить учебный процесс с применением компьютера;
- какую долю учебного материала и в каком виде представить и реализовать с использованием компьютера.

Современный этап применения компьютерной технологии обучения в учебном процессе заключается в использовании компьютера как средства обучения систематически.

Голубева Т.И. и Репина С.О. выделяют четыре основных типа компьютерных программ:

- **учебные;**
- **учебно-исследовательские** (программы, с помощью которых студенты могут анализировать различные факты языка);
- **вспомогательные** (программы типа «текстовый редактор», позволяющие создавать и корректировать различные тексты, справочники);
- **научно-исследовательские** (призваны интенсифицировать труд преподавателей на основе компьютерной обработки данных)[3].

Компьютер позволяет освободить преподавателя от ряда функций, например, отработки элементарных умений и навыков, проверки знаний. Целесообразно проводить занятия на компьютерах в случаях:

- диагностического тестирования качества усвоения материала;
- в тренировочном режим для отработки элементарных умений и навыков после изучения темы;
- в обучающем режиме;
- при работе с отстающими;
- в режиме самообучения [4].

Обучающая компьютерная программа является инструментом, который организует самостоятельную работу обучаемых и управляет ею, особенно в процессе тренировочной работы с языковым и речевым материалом. Это и определяет характер используемых упражнений и методических приемов. Наиболее часто используются следующие **типы обучающих заданий**:

- Вопросно-ответный диалог.
- Диалог с выборочным ответом.
- Диалог со свободно конструируемым ответом.
- Упражнения на заполнение пропусков.
- Упражнения для самоконтроля владения словарём.

Для организации высокотехнологичной образовательной среды преподаватели могут использовать интерактивную доску, интерактивную систему e – Beam, мультимедийную учебную среду Sanako 1200, платформу «Диалог Nibelung», лингафонный кабинет «Линко», мобильный компьютерный класс, интерактивную систему опроса и голосования, интернет-ресурсы (веб-сервисы для организации учебного процесса: EduGlogster.com, Edcanvas.com; веб-сервисы для создания интерактивных заданий: LearningApps.org, Bubblesnaps.com) и тестовую оболочку QuestionWriter, программную оболочку Hot Potatoes.

У нас в ВГКС данная деятельность успешно осуществляется в специализированных классах на платформе «Диалог Nibelung», которая позволяет использовать все современные преимущества компьютерных и лингафонных кабинетов.

Заключение. Делая выводы, можно отметить следующее, что современная методика преподавания иностранных языков – это гибкая и расширяющаяся информационно-образовательная среда и современный подход к вопросу поиска оптимальной и эффективной методики преподавания иностранных языков в неязыковом вузе заключается в сочетании традиционных и интенсивных методов обучения.

Список литературы

1. Андронкина, Н.М. Проблемы обучения иноязычному общению в преподавании иностранного языка как специальности // Обучение языкам в школе и ВУЗе. – СПб.: изд-во РГПУ, 2001.
2. Сикорская О.А. Тез. докл. открытой междунар. НПК «Дорожная карта информатизации: от цели к результату», г. Минск, 20–22 ноября 2013 г., с. 77–79.
3. Голубева Т.И., Репина С.О. Применение информационных технологий в обучении иностранному языку. – Оренбург. 2004.
4. Левчина И.Б. Материалы IV междунар. научно-метод. конференции «Лингвистическая подготовка студентов нефилологических специальностей высших учебных заведений в контексте Болонского процесса и Общевропейских Рекомендаций по изучению, преподаванию и оцениванию языков», 3–4 октября 2013г. – Одесса: Издательство «ВМВ», 2013.

ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

*Л.В. Кажекина
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Творческий подход к формированию лингвистических компетентностей обучающихся выходит на первый план, поскольку работа преподавателя иностранного языка в условиях современного вуза предполагает развитие лингвистических и коммуникативных компетентностей студентов путем поиска эффективных приемов и методов преподавания. Особенно актуальной эта проблема стала в настоящее время - в период модернизации белорусской системы высшего образования.

Формирование условий для межкультурной коммуникации определяется тенденциями развития современного общества и образования.

Цель данной статьи – предложить способы формирования лингвистической, социолингвистической, социокультурной компетенций у студентов вузов при обучении иностранным языкам.

Материал и методы. Материалом послужили работы белорусских и российских учёных, посвященные проблемам формирования социально-личностных компетенций выпускников вузов. В работе использованы общенаучные методы теоретического исследования (метод анализа, синтеза, сравнения, обобщения, метод индукции).

Результаты и их обсуждение. Одной из главных трудностей в преподавании иностранных языков является отсутствие языковой среды. Оптимальный вариант овладения

иностранном языке - это обучение в естественной языковой среде. А языковая среда - это основное средство и условие для коммуникативно-ориентированного обучения и, как следствие, для формирования лингвистических компетентностей студентов.

В отсутствие естественной языковой среды нам необходимо самим моделировать эту языковую среду всеми доступными средствами.

Компетентностный подход - один из подходов, который противопоставляется "знаниевому" в понимании накопления студентом и трансляции преподавателем готового знания, т.е. информации, сведений.

Мы понимаем под термином "лингвистическая компетенция" способность конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами иностранного языка, и использовать их в том значении, в котором они употребляются носителями языка в изолированной позиции. Лингвистическая компетенция является основным компонентом коммуникативной компетенции.

Социолингвистическая компетенция заключается в умении выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения, в зависимости от условий коммуникативного акта: ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего, социальной и функциональной роли коммуникантов, взаимоотношений между ними и т.п.

Социокультурная компетенция подразумевает знакомство с национально-культурной спецификой речевого поведения носителей языка, с теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, страноведческие знания и т.д.

Далее мы рассмотрим более подробно методы, которые могут применяться на занятиях для формирования социокультурных и лингвострановедческих компетентностей студентов, в частности, по аудированию на примере аутентичных аудиоматериалов.

19 октября 1959 года. Голос Америки выпустил в эфир первую новостную программу Special English. Это был эксперимент. На протяжении многих лет Special English является одним из самых популярных инновационных инструментов для обучения английскому языку.

Мы считаем, что новости на иностранном языке VOA NEWS, BBC NEWS, DW - NACHRICHTEN являются эффективным способом развития социокультурной и лингвострановедческой компетентности студентов. Небольшие предложения, вокабуляр в 1500 слов и замедленный темп говорения носителей языка делает данную методику легкой для усвоения студентами. Новости на английском и немецком языке знакомят обучаемых с культурой страны изучаемого языка, что позволяет эффективно осуществлять две важнейшие задачи: обучение языку и обучение культуре.

Аутентичные аудиотексты на иностранном языке вызывают не меньшую заинтересованность в дальнейшей разработке поднятых в тексте проблем в форме проектов. Очень важна ситуативность.

Мы бы рекомендовали преподавателям иностранного языка английский радиосериал "The Flatmates", который был признан Британским Советом одной из лучших инноваций в области обучения английскому языку. Используя соответствующие материалы, студенты могут почувствовать преимущество творческого подхода к Интернет-образованию (www.bbclearnenglish.com).

Ниже представлены возможные творческие методы работы с этим курсом:

1. Голосуем? Студенты читают/слушают текст и предсказывают исход голосования по вопросу к эпизоду в режиме он-лайн.

2. Восстанови диалог. Студентам раздаётся текст эпизода в разрезанном виде. После прослушивания им надо восстановить ход событий и ход реплик героев.

3. Предсказание. Показать обучающимся изображение определённого эпизода, используя функцию «Спрячь текст!» и предложить им предсказать возможный сюжет эпизода. Затем прочитать эпизод и обсудить сходство/различия в предсказаниях.

Еще одним творческим методом, на наш взгляд, является работа с песнями. Песни обладают высокой реактивностью, т.е. всегда вызывают ту или иную реакцию в форме эмоционального, мыслительного и речевого отклика. Данный эффект достигается разными средствами: наличием в тексте песен восклицательных предложений (Gosh! Bad Luck!), междометий (Wow!), риторических вопросов (What do you do in your free time? - Free time?),

усилительных конструкций (It does take a lot of time!), оценочных слов (great, terrible, brilliant). Поэтому песни на иностранных языках стимулируют обучающихся на проектную деятельность.

Метод проектов в развитии социокультурной и лингвострановедческой компетентности студентов, в свою очередь, позволяет включить студентов в активный диалог культур на основе применения на практике полученных социокультурных и лингвострановедческих знаний. А это уже способствует достижению интегративной цели обучения иностранным языкам – формирование у обучающихся способности и готовности осуществлять межкультурное взаимодействие с носителями иноязычной культуры.

Заключение. Говоря о творческом подходе к формированию лингвистических компетентностей студентов, мы бы хотели сделать следующие выводы: успех на этом пути трудно представить без:

- выбора заданий, которые адекватны возможностям учащихся и способствуют их личностному росту;
- рационального отбора учебного материала, подразумевающего занимательность, проблемность и актуальность;
- осознания важности и необходимости проявления развития субъективных способностей учащихся, их жизненного опыта;
- готовности и способности учащихся систематизировать, рефлексировать и презентовать свой опыт;
- подхода к учебным занятиям с учетом индивидуальных способностей учащихся и специфики конкретной учебной ситуации ("ситуации выбора");
- создания благоприятного эмоционально-психологического микроклимата при обучении.

Список литературы

1. Вербицкий, А.А., Ермакова, О.Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 12–18.
2. Зимняя, И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. Кн. 2. М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2005. – С. 10–19.

СТРУКТУРИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНЫХ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЯХ

*Т.А. Ковалевская
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Современная программа по русскому языку для начальной школы основана на коммуникативном принципе обучения. При коммуникативно ориентированном обучении целью является обучение общению, речевой деятельности во всех её видах.

Из сказанного следует, что в начальном курсе русского языка должны быть представлены упражнения, которые моделировали бы речевую деятельность людей и тем самым обеспечивали бы коммуникативную направленность процесса развития речи.

Одной из таких форм работы, на наш взгляд, является введение в процесс обучения моделей учебных коммуникативно-речевых ситуаций (УКРС), в которых учащиеся на основе актуализации фоновых знаний о данной ситуации, усвоения ситуативно маркированного лексического материала накапливают содержательно-операционные речевые действия для создания собственных высказываний.

Цель данной статьи – показать особенности структурирования лексического материала в учебных коммуникативно-речевых ситуациях.

Материал и методы. Теоретической основой данного исследования являются положения теории речевой деятельности и лексикологии. Методами исследования являются анализ лингвистической и методической литературы; изучение и анализ опыта работы учителей. Исследование является поисковым, прогностическим и проводится на базе начальных классов УО «ГГ № 5 г. Витебска».

Результаты и их обсуждение. Для создания собственных связных высказываний в учебных коммуникативно-речевых ситуациях необходимо обеспечить младшего школьника достаточной базой лексического материала, ибо из слов как носителей значений складывается любое высказывание.

Очевидно, что для речевого общения в заданных УКРС, учащиеся должны овладеть частотными и вероятностными для моделируемого уровня речевыми единицами. Иначе говоря, речевые единицы должны быть коммуникативно достаточными для обсуждения вопросов в определенной ситуации. Лексический материал, обеспечивающий общение в ситуации, важно правильно отобрать и структурировать. Маркированность речевых единиц ситуацией - основное требование к их отбору. Как показано в психолингвистических исследованиях (А.А. Уфимцева), обусловленность речевой единицы ситуацией способствует ее лучшему запоминанию, и тем самым активному оперированию ею в других ситуациях. Отмеченность ситуацией особенно важна для лексических единиц, так как именно «за счет ситуативных ассоциаций слово обрастает смысловыми связями».

Совершенно очевидно, таким образом, что усвоение лексического материала в ситуации обеспечивает учащимся возможность проявления активности и самостоятельности, что является предпосылками создания самостоятельного текста.

Любую ситуацию на языковом уровне заполняет не одно слово, а целые группы слов, которые получили название лексико-семантических полей (А.А. Уфимцева).

Наборы типизированных структур лексико-семантических полей связываются различными смысловыми отношениями: антонимии, синонимии, гетеронимии, гипонимии и др. Мы используем в этом ряду те виды, которые могут быть освоены понятийным аппаратом учащихся начальной школы. Опора на указанные структуры лексико-семантических полей обеспечивает концептуальный базис для отбора лексического материала в моделируемых УКРС.

Приведем пример отбора и организации лексического материала, составляющего макроситуацию «Завтрак в семье», с учетом смысловых отношений между словами и с учетом особенностей развития ситуации, представляющей данную картину мира.

Любая ситуация может быть соотнесена с тремя постоянными: временем события, местом события, участниками события и их взаимоотношениями. Кроме того, ситуация описывается как результат восприятия некоторым субъектом, поэтому при описании ситуации выделяется внешний мир и внутренний мир субъекта - участника ситуации. При описании внешнего мира, в свою очередь, слова могут быть организованы в две группы: слова, называющие некоторые постоянные этого внешнего мира, и слова, характеризующие этот мир как подвижный, развивающийся, изменяющийся. Слова, описывающие внутренний мир субъекта речи, могут быть распределены на группы слов - названия эмоций, чувств, и слова, полученные в результате свободного ассоциирования. Распределение слов, входящих в ситуацию «Завтрак в семье», может быть представлено в следующем виде.

Слова, называющие внешний мир: (описание времени события: названия отрезков времени (утро), характеристика отрезков времени (уже светло, еще темно, гудит лифт, радио, музыка, едет машина, солнечное, хмурое)); описание места события: название места события (кухня, интерьер), характеристика процессов, связанных с местом события (большая, просторная, тесная, горит, кипит, жарится); описание участников ситуации: названия лиц (семья), поведение лиц (спешить, накрывать, подавать, намазывать, наливать, убирать, мыть, заворачивать), речевое поведение лиц (хвалить, торопиться, ругать, шутить, болтать, здороваться, благодарить).

Слова, называющие внутренний мир субъекта речи: названия эмоций (хочется спать, холодно, лень, волнение, неудобно, тепло, горячо, раздражаться, нервничать, обижаться, злиться, сердиться, расстраиваться); названия чувств (одиночество, незащищенность, радостно, неприятно, сытость, наслаждение, удовольствие, неуверенность, обида, слабость, беззащитность, доверие, понимание, надежда, радость, уверенность в себе). Поиск структуры знания осуществляется в этом случае вне языка.

В свою очередь внутри каждой из групп слова могут быть организованы с учетом смысловых отношений (синонимия, антонимия, гетеронимия, гипонимия и т.п.). Например, слово утро является названием времени события и связано смысловыми отношениями с другими словами: время суток, день, сутки, начало дня, дообеденное время, семь часов.

Слово кухня является названием места события и образует смысловой фрагмент со словами: жилые помещения, часть квартиры, дома, столовая. Слово кухня гетеронимически связано со словом интерьер, которое «подчиняет» себе несколько гипонимических групп слов одновременно: мебель, гарнитур, стол, стулья, шкафчики, буфет; посуда, сервиз, чашки, блюда, кружки, тарелки, масленка, молочник; еда, кушанья, каша, бутерброд, пирог, омлет, сосиски; напитки, чай, кофе, какао, молоко.

Главным участником данной ситуации «Семья завтракает» является семья. Само слово семья «вступает» в смысловые отношения с лексемами: родственники, родня - чужие люди; дедушка, бабушка, отец, мать, брат, сестра – родные, близкие люди.

Таким образом, лексический материал, отобранный с учетом смысловых отношений для центральных лексем, образующих макроситуацию «Завтрак в семье», представлен следующими лексико-семантическими группами (ЛСГ): время суток (утро); «помещения в доме» («комната для приема пищи», столовая комната); «посуда»; «столовый интерьер»; «продукты»; «напитки»; «блюда» («кушанья»); «вербальное поведение»; «эмоции».

Заключение. Подобным образом может отбираться и организовываться лексический материал для учебных коммуникативно-речевых ситуаций, ориентированных на развитие связной речи учащихся.

Список литературы

1. Уфимцева А.А. Роль лексики в познании человеком действительности и в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / под ред. Б.А. Серебренникова. – М.: Наука, 1988. – С. 108–141.

ПРОБЛЕМА РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК»

*И.Л. Костюченко
Полоцк, ПГУ*

В современном мире происходит очень быстрое обновление профессиональной терминологии, а в сфере информационных технологий это наиболее ярко представлено. Каждый год возникают новые программы, устройства, языки программирования, для освоения которых требуется знание английского языка. Студенты зачастую недовольны своими знаниями по дисциплине «Английский язык», так как им не хватает знаний профессионально ориентированной лексики.

Сегодня актуальным является вопрос разработки электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) на основе интегрированного содержания профессионально-языковой подготовки.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена:

- отсутствием специального комплекса упражнений для обучения профессионально-ориентированной лексике студентов факультета информационных технологий (ФИТ);
- значимостью разработки элементов ЭУМК, направленных на оптимизацию процесса обучения студентов как очной, так и дистантной формы обучения.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке системы знаний и элементов учебного пособия при обучении профессионально

ориентированной лексике студентов ФИТ (на материале английского языка) с использованием электронного учебно-методического комплекса.

Материал и методы. Материалом для проведения исследования послужило ЭУМК по дисциплине «Английский язык» для студентов 2 курса специальностей 98 01 01, 10 01 01 и 40 02 01. Составители ЭУМК Л.В. Жизневская, И. Л. Костюченко, А. В. Лисовская.

Для реализации цели применялись следующие методы исследования: изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; обзор нормативных документов (образовательные стандарты, учебные планы, программы и т.п.); анализ существующих компьютерных программных средств учебного назначения и практики их использования; социологические методы: беседы, анкетирование, наблюдение за учебной деятельностью, тестирование; разработка программ, проведение уроков; обобщение педагогического опыта.

Результаты и их обсуждение. В ходе изучения материалов государственного образовательного стандарта и учебного плана был определен ряд дисциплин, на содержание которых необходимо опираться при составлении ЭУМК:

- языки программирования;
 - объектно-ориентированное программирование;
 - операционные системы и системное программирование;
 - базы данных;
 - компьютерные системы и сети;
 - технологии разработки программного обеспечения;
- надежность программного обеспечения [1].

Согласно требованиям к формированию социально-личностных компетенций выпускника необходимо реализовывать принципы междисциплинарности и интегративности, компетентностного подхода и социально-личностной подготовки [2].

Под ЭУМК мы будем понимать совокупность структурированных учебно-методических материалов, объединенных посредством компьютерной среды обучения, обеспечивающих полный дидактический цикл обучения и предназначенных для оптимизации овладения студентом профессиональных компетенций в рамках учебной дисциплины [3].

Программное средство ЭУМК должно соответствовать эргономическим и технико-технологическим требованиям:

- гармоничная цветовая гамма и композиция элементов обучения;
- «дружественный» интерфейс для обучающегося при взаимодействии с компьютерной средой обучения ЭУМК;
- удобства установки/запуска;
- многоплатформенности (возможности настройки работы ЭУМК под аппаратно-программную среду персонального компьютера студента) и др.

Нами предлагается использование программы Mars Notebook. Последняя версия программы (1.4) занимает 2,4 Мб. Для русскоязычных пользователей программа бесплатна. Имеет русский интерфейс и 26 встроенных скинов (тем оформления). Программа имеет древовидную структуру с неограниченным уровнем вложенности. Программа умеет проверять орфографию на русском и английском языках.

Одним из преимуществ использования ЭУМК является возможность постоянно редактировать содержание в связи с постоянными изменениями в области информационных технологий.

На изучение профессионально ориентированной лексики отводится один семестр. В течение этого семестра перед студентами стоит задача изучить 300 лексических единиц, связанных с их будущей профессиональной деятельностью. Таким образом, одной из проблем, возникающих в ходе разработки ЭУМК, является тот факт, что перечисленные ранее обязательные специальные дисциплины не изучаются на первом курсе во время изучения дисциплины «Английский язык».

Заключение. Одним из путей решения проблемы, связанной с подбором лексики, является опережающее обучение, которое будет базироваться на изучении наиболее

значимых лексических единиц, входящих в состав материала по специальным дисциплинам. В качестве программного обеспечения можно использовать Mars Notebook, которое позволит учащимся эффективно работать с учебными ресурсами.

Список литературы

1. Образовательный стандарт РБ 2007 года (Специальность 1-40 01 01 Программное обеспечение информационных технологий) УДК 378.1:004.41(083.74)(476).
2. Хведченя Л.В., Андреасян И.М., Васючкова О.И. Иностранный язык: учеб. Программа для высш.учебн. заведений. – Минск: РИВШ, 2008. – 32с.
3. Шалкина, Т.Н. Проектирование учебной деятельности студентов на основе электронных учебно-методических комплексов / Т.Н. Шалкина // Педагогическая информатика, 2008. – № 1. – С. 53–57.

О ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С УЧАЩИМИСЯ ПО РАСШИРЕНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ТЕКСТА-МОДЕЛИ

*М.Ф. Кунтыш, А.С. Гандель
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Составной частью умения создавать высказывания соответствующего типа (жанра) речи и стиля является умение отбирать языковые средства. Данное умение предполагает, в частности, выбор слов, которые соответствуют содержанию высказывания и делают последнее не только правильным, но и выразительным. Формирование этого умения у учащихся начальной школы остается актуальной задачей. Цель нашего исследования – показать эффективность развития речи младших школьников в условиях проведения предварительной работы учителя по характеристике применяемых экспрессивных средств, чтобы формировать у учащихся умение целенаправленного выбора слов адекватных ситуации.

Материал и методы. Материалом для исследования явились тексты-модели описательного характера; художественные тексты. Использовались методы наблюдения, анализа, интерпретации, эксперимента, эвристические методы (аналогия, метод действия по образцам).

Результаты и их обсуждение. Предварительная работа учителя по классификации языковых средств, которые будут использовать учащиеся при работе по расширению содержания текста-модели, являлась существенной составной частью экспериментальной программы по развитию речи, апробированной в ГУО «Гимназия № 5 г. Витебска» в третьем классе. Она включала три этапа: констатирующий этап проведен с целью выявления уровней развития языковой и речевой способностей учащихся вне специально направленного их развития; формирующий построен в соответствии с нашими представлениями об активизации процесса формирования названных способностей; контрольный проведен для выявления эффективности предложенной системы уроков. Диаграмма 1 отображает динамику изменения параметров, которые определяют уровни языковых и речевых способностей учащихся.

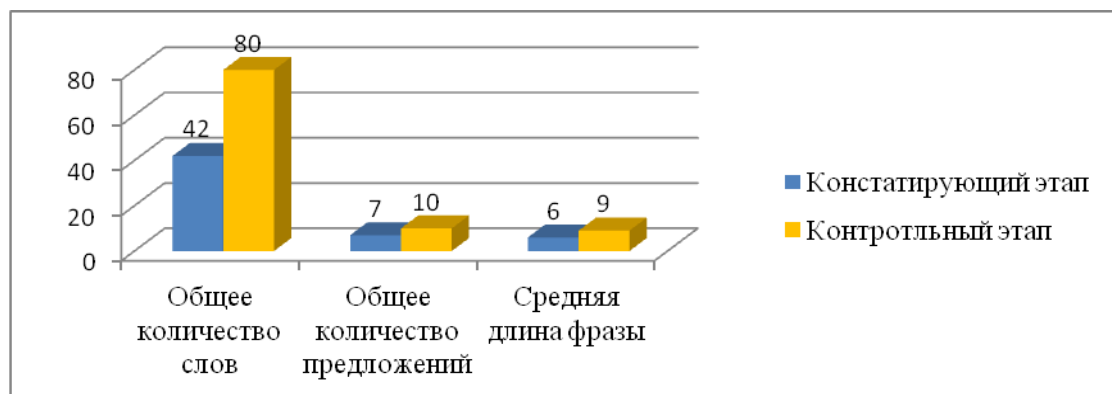


Рис. Параметры содержания текстов

Особенно отчетливо проявляется разница текстов при анализе лексической наполненности текстов и количества предложений. За период экспериментального обучения значение параметра «число слов» у учащихся возросло с 42 слов до 80. Значительные различия между уровнями текстов испытуемых обнаружилось по параметру «число предложений», оно возросло с 7 до 10. Средняя длина фразы в сочинениях увеличилась с 6 до 9 слов. Результаты проведенной работы показали, что тексты учащихся стали богаче по содержанию.

Работа по расширению тематического словаря учащихся включала анализ художественных текстов. Предварительная работа учителя состояла в выделении некоторых групп средств, прежде всего лексических, создающих экспрессивность текста. Представим эти средства.

1. Прилагательные в роли определений (не образных) и эпитетов. Это, во-первых, определения-прилагательные, которые объективно характеризуют те или иные явления: зима *морозная, снежная, белая, вьюжная*; снег *белый*, ствол березы *тонкий*. Во-вторых, оценочные прилагательные-эпитеты: зима *волшебная, величавая, пушистая*; снег *нежный, прекрасный, сказочный*; лес *околдованный, очарованный, волшебный*. Предполагается работа учащихся по выявлению прилагательных в художественных текстах и их подбора для расширения содержания текста-модели.

2. Повторная номинация. Актуализировалась лексика экспрессивно-оценочная: например, для обозначения зимы *чародейка* (у Ф. Тютчева) *волшебница, проказница* (у А.С. Пушкина), *красавица, королева*.

3. Сравнения. Учащимся сообщается, что в художественном описании используются сравнения, чтобы ярче, нагляднее представить предмет. Обращается внимание детей на сравнения, используемые авторами: снег сравнивается с *волнистыми коврами, бархатным покрывалом*; снегири как *посланники зари, снежные фонарики, красненькие шарики, букет красных роз*; черемуха будто *невеста*. Детям можно показать структуру сравнения как тропа с тремя составляющими (что сравнивается, с чем сравнивается, признак сравнения) и дать задание с этой точки зрения охарактеризовать найденные в текстах сравнения, т.е. ответить на вопрос: почему автор сравнил эти предметы? Естественным продолжением этой работы будет создание собственных сравнений для текста-модели (С чем можно сравнить снегиря (снег, черемуху)?) и оценка самых неожиданных сравнений, созданных учащимися.

4. Метафоры. *Зеленые косы, белое платье или белый сарафанчик* у березы, *теплые снежинки или снег* (цвет черемухи), *жемчужины* (цветочки ландыша). Необходимо дать понять учащимся, что подобные выразительные средства отличаются от сравнений, так как не называют то, что сравнивается, и предполагают работу мысли воспринимающего художественный текст. В сущности это скрытое сравнение, и можно учащимся предложить работу, подобную работе со сравнениями, уделяя внимание выявлению общего признака предметов.

5. Перифразы: *колокольчики весны* (ландыши).

6. Олицетворения. Береза *улыбнется*.

7. Словообразовательные средства создания экспрессивности текста: *зимушка, зимонька, зимишка, зимица; береза, березонька*.

8. Синтаксические средства создания экспрессивности текста. Восклицательные предложения: *Сколько красоты в покрытых листьями березах!* Риторические вопросы: *А нежная весенняя зелень березы разве не прелесть?*

Учителю необходимо акцентировать внимание детей на том, что в создаваемых текстах особенно ценен их личностный подход к описываемому, поэтому необходимо избегать шаблонов, делать установку на выразительность речи. Для создания при составлении текстов эмоционального фона, что немаловажно для проявления собственного отношения к предмету описания, на уроках использовались художественные и музыкальные произведения, иллюстрации, фотографии. В результате выполнения заданий по расширению содержания текста-модели у учащихся формируются следующие умения:

- определять основную мысль текста и строить самостоятельное высказывание с учетом определенного замысла и коммуникативного намерения;
- собирать и систематизировать материал для создания соответствующего текста, планировать содержание высказывания;
- правильно и осознанно отбирать необходимые языковые средства для оформления высказывания.

Заключение. Понимание механизма порождения высказывания, критериев отбора языковых средств позволяет учителю лучше осмыслить сущность тех умений, которые следует формировать у младших школьников в процессе обучения. Так, сам учитель хорошо должен осознавать лексико-грамматические группы слов, экспрессивные средства всех уровней языка, для того чтобы целенаправленно влиять на деятельность учащихся по составлению текстов.

В результате целенаправленной постоянной работы по формированию умения выбора адекватных языковых средств для высказываний определенных жанров учащиеся научились правильно и осознанно отбирать необходимые языковые средства для оформления высказывания. При составлении текстов, в частности, описательного характера в художественном стиле стали отдавать предпочтение средствам эмоционально-оценочным, старались подобрать нестандартные эпитеты и сравнения, чаще использовали метафору и синонимы.

КАМУНІКАТЫЎНА-МОЎНЫЯ ПРАКТЫКАВАННІ Ў СІСТЭМЕ НАВУЧАННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

*С.В. Мартынкевіч
Віцебск, ВДУ імя П.М. Машэрава*

Гуманітарная адукацыя на сучасным этапе накіравана на шматбаковае развіццё асобы вучня – фарміраванне ўменняў хутка адаптавацца ў разнастайных сацыяльных сітуацыях, весці паўнаўдаснасныя стасункі і самастойна вырашаць нестандартныя задачы ў працэсе камунікацыі. Магчымасць у поўнай меры рэалізаваць сябе ў далейшым самастойным жыцці непасрэдна залежыць ад камунікатыўнай кампетэнцыі асобы. Таму найважнейшым кампанентам лінгвістычнай адукацыі з’яўляецца фарміраванне камунікатыўна-моўных уменняў вучняў.

Мэта артыкула – выявіць асаблівасці інавацыйнага кірунку вывучэння моўных паняццяў і фарміравання моўных ведаў і ўменняў як асновы камунікатыўнай кампетэнцыі вучняў. Актуальнасць тлумачыцца неадпаведнасцю заяўленых нарматыўнымі дакументамі (канцэпцыя, адукацыйны стандарт, вучэбная праграма) задач навучання беларускай мове і камунікатыўнага патэнцыялу сродкаў навучання.

Матэрыял і метады. Матэрыяламі для артыкула сталі вынікі эксперыментальнага навучання, дыдактычныя тэксты і метадычныя каментарыі. Метады: аналіз навуковай літаратуры, педагагічны эксперымент, вывучэнне і апрацоўка педагагічнага вопыту і вынікаў вучэбнай дзейнасці вучняў.

Вынікі і іх абмеркаванне. Фарміраванне камунікатыўнай кампетэнцыі вучняў немагчыма без ведання сістэмы мовы – разумення значэнняў слоў і фразеалагізмаў, іх спалучальных магчымасцей і суадноснасці са сферай ужывання. Усведамленне адценняў лексічных і граматычных значэнняў дапамагае выбару з ліку моўных сродкаў, што ўтрымлівае маўленчая памяць, менавіта тых, якія патрэбныя ў пэўнай сітуацыі. Маўленчая дзейнасць можа адбывацца толькі тады, калі чалавек валодае мовай як сістэмай. Мова з’яўляецца своеасаблівым кодам, які забяспечвае камунікатыўны працэс. Таму вывучэнне моўных фактаў і з’яў, якія вызначаюць аснову сістэмы беларускай мовы, неабходна праводзіць з улікам іх камунікатыўнага аспекту.

Як паказалі вынікі аналізу зместу навучання беларускай мове на II ступені агульнай сярэдняй адукацыі, вучэбная праграма традыцыйна скіроўвае на разгляд моўных з’яў і моўнае навучанне без уліку камунікатыўна-функцыянальнага аспекту моўных адзінак.

Метадычны апарат дзейных падручнікаў у большасці выпадкаў не ўтрымлівае заданняў, якія падводзілі б да раскрыцця цеснага ўзаемадзеяння семантыкі, граматычнай формы і кантэксту, не накіроўвае да асэнсавання сутнасці адзінак мовы з пазіцыі іх функцыянавання ў маўленчай сітуацыі. Для фарміравання камунікатыўнай кампетэнцыі неабходна, каб моўныя веды мелі практычную накіраванасць і засвойваліся ў іх маўленча-дзейнаснай інтэрпрацыі. Інавацыйны кірунак у засваенні моўных ведаў заключаецца ў выяўленні асаблівасцей функцыянавання моўных адзінак і ўсведамленні іх функцыянальнай ролі маўленні. Таму ў працэсе навучання беларускай мове неабходна да традыцыйнага аб'ёму тэарэтычных звестак дадаваць функцыянальную характарыстыку вывучаемай лінгвістычнай з'явы, засяроджваць увагу вучняў на нарматыўнай значымасці моўнага матэрыялу, які неабходны для забеспячэння зместу маўлення. Камунікатыўна-функцыянальны характар прэзентацыі моўных з'яў павінен скіроўваць да таго, каб вучні свядома выбіралі граматычныя сродкі ў залежнасці ад камунікатыўнай задачы. У такім выпадку базавыя моўныя ўменні будуць забяспечваць маўленчую дзейнасць, бо правільнасць вуснага і пісьмовага выказвання ў адпаведнасці з нормамі беларускай літаратурнай мовы робіць змест маўлення зразумелым, дарэчным і дакладным для ўспрымання. Аднак, каб правільна выбіраць моўныя сродкі ў адпаведнасці з камунікатыўнай сітуацыяй, вучні павінны валодаць звесткамі пра ўмовы маўлення. Маўленчыя паняцці павінны стаць асновай вучэбных дзеянняў, спрыяць іх усведамленню і дапамагаць вучням здзяйсняць самакантроль у час стварэння выказванняў.

Фарміраванне моўных ведаў і ўменняў як асновы камунікатыўнай кампетэнцыі адбываецца праз сістэму **камунікатыўна-моўных практыкаванняў**, накіраваных на:

1) **аналіз** моўных адзінак у тэксце, дзе яны “ўтвараюць сваю маўленчую сістэму, якая падпарадкавана выражэнню пэўных камунікатыўных задач у адпаведнасці з аўтарскай задумай” [1, 34];

2) складанне **лексіка-граматычнага цэнтра**, які ілюструе вывучаемую моўную з'яву, і выяўленне функцыі моўных адзінак у маўленні;

3) уключэнне моўных адзінак – слоў, словазлучэнняў, сказаў – у **выказванне**.

У адпаведнасці з функцыянальна-камунікатыўным кірункам у цэнтры ўвагі знаходзяцца моўныя адзінкі як сродкі выражэння думкі. Праз **моўны аналіз** вучні прыходзяць да асэнсавання сутнасці моўных з'яў з пазіцыі іх камунікатыўнай значымасці, разумення заканамернасцей функцыянавання лексіка-граматычных адзінак у выказваннях розных тыпаў і стыляў маўлення, авалодваюць граматычнай сінаніміяй. Пры гэтым “словы не павінны ператварацца ў абстрактныя дзеясловы, назоўнікі, часціцы, а сам аналіз не павінен станавіцца самамэтай...” [2, 7]. Разгляд моўных адзінак як сродкаў выражэння думкі ў тэксце адбываецца на аснове наступных заданняў:

- вызначыць асаблівасці ўжывання лексіка-граматычнай адзінкі па вывучаемай тэме;

- выявіць функцыю значымых частак слова ў раскрыцці яго лексічнага значэння

- падабраць да вывучаемых моўных адзінак сінанімічныя граматычныя канструкцыі;

- вызначыць ролю лексіка-граматычных адзінак для дакладнасці, выразнасці, інфармацыйнасці тэксту;

- паназіраць за спосабамі выражэння думкі (разгляд тэксту “пад лінгвістычным мікраскопам” (М.М. Шанскі));

- вызначыць у тэксце моўныя адзінкі, якія перадаюць больш поўную інфармацыю;

- знайсці моўную норму і прадэманстраваць яе ў час чытання тэксту ці ва ўласным выказванні інш.

Выяўленне функцыі моўных адзінак ў маўленні адбываецца з дапамогай **лексіка-граматычнага цэнтра**, які ілюструе вывучаемую з'яву і складаецца з:

1) прыкладаў з тэксту па вывучаемай тэме;

2) слоў, якія могуць выклікаць цяжкасці пры вызначэнні семантыкі;

3) сінтаксічных канструкцый, што дэманструюць асаблівасці граматычнага ладу беларускай мовы.

Лексіка-граматычны цэнтр выкарыстоўваецца як наглядны ці апорны дыдактычны матэрыял і дапамагае вучням асэнсавана засвоіць правіла або актуалізаваць беларускамоўныя маўленчыя мадэлі, неабходныя для стварэння самастойнага выказвання. У выніку фарміруецца ўсведамленне таго, што моўныя сродкі – гэта “інструменты”, пры дапамозе якіх думкі становяцца выказваннямі, а іх правільнае і дакладнае ўжыванне ў вусных і пісьмовых тэкстах грунтуецца на законах мовы.

Правілы функцыянавання моўных сродкаў замацоўваюцца ва ўласным выказванні, якое ствараюць вучні на аснове наступных заданняў:

- даць ацэнку новым для вас звесткам з тэксту;
- знайсці ў тэксце інфармацыю ў адпаведнасці з мэтавай устаноўкай аўтара;
- выявіць пазіцыю аўтара ў тэксце;
- самастойна кампенсаваць недахоп звестак у тэксце, абапіраючыся на ўласны вопыт;
- разгарнуць частку тэксту, дапоўніўшы яе ўласнымі звесткамі;
- разгарнуць тэматычны сказ абзаца.

Заклучэнне. Такім чынам, камунікатыўна-функцыянальная прэзентацыя лінгвістычных ведаў садзейнічае засваенню камунікатыўна значымых адзінак розных моўных узроўняў, дзякуючы якім забяспечваецца правільнасць, дакладнасць, дарэчнасць маўлення ў час зносін. Разам з гэтым вызначаны кірунак дапамагае матываваць розныя віды вучэбнай працы – вучні разумеюць практычную значнасць ведаў і ўменняў, якія яны набываюць пры вывучэнні праграмнага матэрыялу. Моўныя веды і ўменніне з’яўляецца самамэтай, а служаць асновай для фарміравання камунікатыўнай кампетэнцыі вучняў, бо адпаведнасць нормам беларускай літаратурнай мовы робіць выказванне зразумелым, забяспечвае дакладнае ўспрыманне інфармацыі ў працэсе маўленчай камунікацыі.

Спіс літаратуры

1. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста : учеб. пособие / Н.С. Болотнова. – 3-е изд. – М. : Флинта: Наука, 2007. – 250 с.
2. Новикова, Л.И. Работа со словом на уроках русского языка / Л.И. Новикова // Русский язык в школе. – 2009. – № 2. – С. 7–11.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТИПЫ НАИМЕНОВАНИЙ ВЕЩЕСТВ В КВАНТИТАТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЯХ (на материале английского, китайского и русского языков)

*Н.В. Михалькова
Минск, МГЛУ*

Способность человеческого мышления квантифицировать окружающие нас недискретные объекты (вещества) находит свое отражение в языке в виде квантитативной конструкции как прототипического способа языкового выражения квантификации веществ в английском, китайском и русском языках. Структура исследуемых квантитативных конструкций представляет собой наличие двух обязательных компонентов – существительного, обозначающего часть (квантитатив), имеющее формулу словарного толкования «часть (чего-нибудь)», «部分 'bùfen' часть», *a part of* ‘часть (чего-нибудь)’ и вещественного существительного, например, *стакан воды, слой соломы, кусок золота, плитка шоколада, 一把米 'yī bǎ mǐ' горсть риса, 一包糖 'yī bāo táng' пакет сахара, 一杯茶 'yī bēi chá' чашка чая, 一层漆 'yī céng qī' слой краски, a bowl of rice* и др.

Цель – определить лексико-семантические типы наименований веществ в квантитативных конструкциях.

Материал и методы. Материал исследования составили 7572 квантитативные конструкции в английском, китайском и русском языках.

С целью выявления и определения особенностей средств языкового выражения квантификации веществ в рамках определенных лексико-семантических классов, а также

качественного и количественного состава квантитативов, с помощью которых возможно языковое членение отдельных веществ, анализируемые наименования веществ в квантитативных конструкциях в английском, китайском и русском языках были сгруппированы нами в лексико-семантические классы на основании лексико-семантической классификации, описанной в Русском семантическом словаре под редакцией Н.Ю. Шведовой [1]. Будучи одной из наиболее авторитетных лексико-семантических классификаций, она нашла самое широкое распространение в современных лексико-семантических исследованиях. Широта и всеохватывающий характер этой классификации позволяет наиболее точно установить лексико-семантические характеристики исследуемых имен существительных с вещественным значением.

Результаты и их обсуждение. Лексико-семантическая классификация в английском языке включает 26 лексико-семантических классов, в китайском языке – 28 классов, в русском языке – 27 классов наименований веществ в квантитативных конструкциях. Это такие лексико-семантические классы, как «Драгоценные металлы» (*золото, серебро*), «Основные простые вещества» (*кислород, углерод*), «Горные породы» (*гранат, гранит*), «Затвердевающие прочные материалы» (*асфальт, бетон*), «Пищевые продукты» (*каша, шоколад, карамель*), «Фармакологические, тонизирующие ухаживающие средства, лабораторные препараты» (*антибиотик, инсулин*), «Горючие, зажигательные взрывчатые вещества» (*ацетон, керосин*), «Металлы, образования на металлах» (*железо, алюминий*), «Отходы, остатки собранного, отработанного» (*гуано, перегной*), «Минераллы» (*хрусталь*), «Топливо» (*торф, уголь*), «Напитки» (*сок, молоко*), и др.

Количественный и качественный состав наименований веществ, относящихся к тому или иному лексико-семантическому классу, в английском, китайском и русском языках различен.

Самым многочисленным лексико-семантическим классом по количеству входящих в него наименований веществ, встречающихся в квантитативных конструкциях, во всех трех исследуемых языках является класс «Пищевые продукты», в него вошли наименования веществ, составившие наибольший процент от общего количества исследуемых лексических единиц, обозначающих вещества в английском, китайском и русском языках, например, *hunk of meat* 'ломоть мяса', *packet of ham* 'пакет ветчины', *завёрнутых порций мяса, с целым тазиком мяса, ломти пунцового мяса, ошметки мяса, чугун баранины, 一磅牛肉* 'yī dié niúròu' 'блюде свинины, 部分鸡肉' 'bùfèn jīròu' 'часть курятины, 一包羊肉' 'yī bāo yáng ròu' 'пакет баранины, 一层肉' 'yī céng ròu' 'слой мяса и др.

Наиболее часто в состав квантитативной конструкции входят наименования веществ, которые могут быть отнесены к лексико-семантическому классу «Напитки» в английском и китайском языках, «Химические составы, смеси» и «Фармакологические, тонизирующие ухаживающие средства, лабораторные препараты» в русском языке.

Также как и в русском языке, в английском и китайском языках к наиболее часто встречающимся в квантитативных конструкциях могут быть отнесены наименования веществ, принадлежащие таким лексико-семантическим классам, как «Фармакологические, тонизирующие ухаживающие средства, лабораторные препараты» и «Химические составы, смеси».

Лексико-семантический класс «Химически/биологически активные вещества» в английском и китайском языках включает большее количество наименований веществ в квантитативных конструкциях, чем в русском языке. Лексико-семантический класс «Материалы для легких построек и отделки», «Ткани, материалы для шитья и их компоненты», «Осадки», «Огонь, продукты горения», «Мех», «Грунт, почва» более многочисленны в китайском языке нежели в английском и русском языках.

В английском языке количество наименований веществ, которые могут быть отнесены к лексико-семантическим классам «Основные простые вещества», «Вещества, содержащиеся в живых организмах», «Вещества по агрегатному состоянию», «Топливо», «Вещества, содержащиеся в растениях», «Отходы, остатки собранного, отработанного» превышает соответствующее количество в русском и китайском языках.

В русском языке по сравнению с английским и китайским языками количественный состав наименований веществ, входящих в такие лексико-семантические классы, как «Затвердевающие, прочные строительные материалы», «Сплавы веществ», «Драгоценные металлы», «Соединения вещества (органические и неорганические)», «Горючие, зажигательные взрывчатые вещества» выше.

В рамках самого многочисленного по количеству входящих наименования веществ в квантитативных конструкциях в английском, китайском и русском языках лексико-семантического класса нами выделены также лексико-семантические подклассы: «Супы», «Соусы», «Мясные продукты», «Каши», «Сыры», «Крупы, мука», «Молочные продукты», «Специи, приправы», «Хлеб, мучные изделия», «Сахара, сахаристые изделия», «Продукты из органического вещества», «Масла», «Закваска».

Наиболее частотны в квантитативных конструкциях в английском, русском и китайском языках наименования веществ, которые могут быть отнесены к лексико-семантическому подклассу «Мясные продукты»; в английском и китайском языках – «Соусы», например, *bottle of sauce* 'бутылка соуса', *a spoon of mayonnaise* 'ложка майонеза', 一瓶红酱油 'yī píng hóng jiàngyóu' бутылка красного соевого соуса, 一勺酱油 'yī sháo jiàngyóu' ложка соевого соуса, 部分蛋黄酱 'bùfèn dàn huáng jiàng' часть майонезного соуса, 一滴番茄酱 'yī dī fānqié jiàng' капля кетчупа и др.

Менее многочисленны по составу наименований веществ, сочетающихся с квантитативами, в английском языке такие лексико-семантические подклассы, как «Сахара, сахаристые изделия», «Молочные продукты», «Супы», «Крупы, мука», например, *a drop of honey* 'капля меда', *a spoon of sugar* 'ложка сахара', *a pitcher of sour cream* 'кувшин сметаны', *a teaspoon of yogurt* 'чайная ложка йогурта', *a pan of broth* 'кастрюля бульона', *a can of soup* 'банка супа', *sack of rice* 'мешок риса', *packet of flour* 'пакет муки'

Заключение. Таким образом, несмотря на универсальность категории квантитативности, ее реализация в исследуемых языках находит множество расхождений. Различия в количественном и качественном составе квантитативных конструкций связаны, с одной стороны, с наличием различных средств языковой квантификации недискретных сущностей, а, с другой, обусловлены экстралингвистическими причинами, проявляющимися в уникальной языковой картине мира.

АГЕНТИВНЫЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

О.А. Павлюкович
Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы

Язык служит не только средством формирования и передачи мысли, но и отражает способности классифицирующей деятельности ума, то есть мыслительной деятельности человека в процессе познания мира. Это находит свое выражение и в словообразовании, когда посредством словообразовательных аффиксов, моделей и деривационных значений маркируется то, что имеет аксиологическую значимость для носителя языка [1]. В словообразовательном процессе находят свое отражение постоянные изменения в словарном составе языка, обусловленные значительными переменами в жизни общества. Поэтому при работе над лексикой в иностранной аудитории следует уделять должное внимание словообразованию. Понимание строения слова, умение выводить значение из входящих в слово элементов дают возможность легко запомнить слова и расширить свой пассивный словарь. Однако для уроков РКИ еще не существует адекватно разработанного материала о словообразовании, поэтому при обучении не уделено ему достаточного внимания, отсутствует системная работа над словообразовательным материалом в учебном процессе.

С точки зрения когнитивной лингвистики, суффиксы систематизируют мир посредством языка, инструмента мышления, узнавания человеком мира и

действительности. И так языковые формы – это когнитивные структуры, отражения человеческого сознания и мышления. Категории, выражаемые в лексической, морфологической и синтаксической структурах образуют функционально-семантические категории, а также функционально-семантические поля, которые приводят к различиям между языковыми образами разных языков. Студентам надо ознакомиться с функцией словообразовательных суффиксов, и через свое знание о словообразовании становится возможным развивать и коммуникативную компетенцию.

В практике преподавания русского языка как иностранного наименования лиц вводятся одними из первых. Категория *Nomina agentis* занимает центральное положение как в общем семантическом поле наименований лиц, так и в микрополе «наименования лиц по роду деятельности». К категории агентивных существительных, под которыми понимается одушевленное лицо, относятся названия людей по профессии, по различным видам трудовой, в том числе и непрофессиональной деятельности, по национальности и по месту жительства, по внутренним и внешним качествам, по социальному и имущественному положению и т.д.

Цель исследования – изучить словообразовательные категории агентивных существительных в синхронии в современном русском языке.

Материал и методы. В процессе работы над темой использовался комплекс методов:

- критический анализ литературных источников;
- метод словарных дефиниций;
- словообразовательный анализ отобранных лексических единиц;
- метод компонентного анализа.

Материалом данного исследования послужили словари, так как именно словари поставляют аутентичный материал, который, без сомнения, может быть подвергнут анализу. Общий объем выборки составил более 1300 словарных единиц, описывающих и иллюстрирующих значение имен деятеля. Что касается количества включенных в исследование единиц, то мы стремились к полноте репрезентации материала с точки зрения не столько количественного состава класса, сколько его целостности.

Результаты и их обсуждение. Суффиксы со значением деятеля в русском языке многочисленны и разнообразны, при этом наиболее продуктивными являются *-ик* (*-ник* / *-еник*); *-ец* (*-нец* / *-лец*); *-тель* (*итель*); *-щик* (*-льщик*) / *-чик*; *-ист*; *-ер* (*-ёр*). Суффиксы *-лог*, *-граф*, *-смен*, *-ант* (*-ент*), *-ар* (*-арь*), *-ун*, *-ач* (*-ак*), *-ор*, *-фил*, *-фоб* и др. представлены в значительно меньшем объеме.

Так, например, существительные с суффиксами *-ник* / *-еник* / *-ик* имеют значение лица, производящего действие (*заступник*, *истопник*, *шутник*). Тип обнаруживает продуктивность в сфере названий лиц по характеру занятий.

Существительные с суффиксом *-щик* (*-льщик*) / *-чик* называют лицо, производящее действие (*танцовщик*, *носильщик*, *летчик*, *плательщик*). Лицо обозначается в основном по отношению к конкретному предмету как к объекту воздействия, орудию, месту или учреждению, где протекает деятельность, например, лицо по отношению к предмету как к объекту воздействия. Тип продуктивен в профессиональной сфере.

Существительные с суффиксом *-тель*/*-итель* называют лицо, производящее действие (*создатель*, *издатель*, *предатель*, *житель*). Тип продуктивен в различных сферах языка.

Существительные с суффиксом *-ун* (*-юн*) называют лицо, производящее действие, названное мотивирующим словом, часто с оттенком ‘склонный к этому действию’: *бегун*, *прыгун*, *опекун*, *шалун*, *плясун*, *лгун*; разг.: *ворчун*, *молчун*, *шаркун*, *врун*, *говорун*, *вертун*, *хохотун*, *хлопотун*, *хвастун*, *свистун*, *шептун*. Данный суффикс продуктивен, главным образом в разговорной речи.

Существительные с суффиксом *-л* называют лицо, названное по характерному, обычно выполняемому действию, с экспрессией неодобрения: *надувала*, *опивала*, *хныкала*, *заводила*, *громила*, *воротила*, *кутила*, *зубрила*, *ловчила* (*все* - разг. или прост.), а также лицо, названное по профессии или занятию: *меняла*, *запевала*, *вышибала*.

Суффикс *-мейстер*, обозначает лицо, руководящее работой коллектива, учреждения или работой, связанной с предметом, названным мотивирующим словом: *церемониймейстер, полицмейстер, почтмейстер*.

Суффикс *-фоб*, обозначает врага, ненавистника, противника того, что названо первой частью слова: *женафоб, германфоб, русофоб*.

Суффикс *-фил*, обозначает сторонника, поклонника, приверженца того, что названо первой частью слова: *славянофил, русофил, библиофил*

Существительные общего рода с суффиксом *-аг(а)*, *-яг(а)* называют лицо, производящее действие, названное мотивирующим словом, например, *бродяга, деляга (разг.), доходяга (прост.), работага (разг.), трудяга (разг.)*. Тип продуктивен в разговорной речи и просторечии, все слова имеют фамильярную окраску.

На занятиях по русскому языку в иностранной аудитории преподаватель постоянно обращает внимание на родственные связи между словами, кроме того, ведется работа над усвоением значений суффиксов. Среди многочисленных стратегий словообразовательный анализ является одной из тех немногих, которые могут выполнять обе роли: он способствует и распознаванию и запоминанию незнакомых слов. Владение навыками словообразовательного анализа, умениями образовывать слово играет важную роль в формировании и укреплении всех лингвистических навыков (лексических, морфологических, синтаксических, текстовых, орфографических и др.) иностранных учащихся [2]; способствует развитию их навыков и умений во всех видах речевой деятельности.

Заключение. Таким образом, эксплицитное обучение суффиксам, а также стратегия их анализа ведет к усвоению учениками сознательных метакогнитивных и металингвистических процессов и информации, которые полезны при обучении и использовании слов. Развитие морфологической сознательности поможет ускорить темпы роста как рецептивного, так и продуктивного запаса слов.

Список литературы

1. Вендина, Т.И. Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования (макрокосм) / Т.И. Вендина. – М.: Индрик, 1998. – 240 с.
2. Красильникова, Л. В. Русское словообразование в аспекте РКИ: определение, основные единицы и направления описания / Л.В. Красильникова // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2010. – № 3–4. – С. 29–33.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

*А.Б. Погребняк
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Одной из особенностей современного состояния развития высшей школы является ее интернационализация. Обмен большими группами студентов, получающих высшее образование в полном объеме в вузах других стран, является неотъемлемым элементом глобализации в сфере образования. Круг высших учебных заведений, которые включаются в этот процесс, постоянно расширяется. Но не у всех вузов есть достаточный опыт осуществления данного вида деятельности, который является чрезвычайно сложным. Мониторинг этих процессов и обобщение опыта поможет избежать многих ошибок и совершенствовать работу по организации учебной и социо-культурной составляющих учебного процесса иностранных студентов.

При изучении данной проблемы использовались методы сравнительного анализа и метода комплексного подхода при мониторинге организации учебного процесса иностранных студентов

Из многочисленных причин, влияющих на расширение международного обмена в рамках высшего профессионального образования можно выделить следующие:

- необходимость подготовки высококвалифицированных, современных специалистов, отвечающих запросам глобализации народно-хозяйственных комплексов и рынков труда;
- углубление уровня специализации отдельными учебными и научными заведениями требует совместных усилий и интенсивного международного сотрудничества;
- немаловажную роль в расширении набора иностранных студентов играет и экономический фактор. Рост институциональных доходов вузов является одним из условий соблюдения национальных экономических интересов и улучшения довольно сложной бюджетной ситуации университетов [1, 27].

Материал и методы. Начиная с 2000 года Витебский государственный университет имени П.М. Машерова начал принимать на обучение иностранных студентов. Вначале это были отдельные студенты, а в последние два года этот процесс стал принимать массовый характер. В 2013-2014 учебном году в университете на всех формах обучения обучаются 654 иностранных граждан. Это студенты из Туркменистана, Китайской Народной Республики, Азербайджана, Литвы, Латвии, Эстонии, России, Украины, Ганы и Нигерии. Основной контингент – это студенты из Туркменистана и Китая.

Результаты и их обсуждение. Основной проблемой, с которой сталкивается каждый преподаватель, работающий с иностранными студентами – это недостаточное, а порой и очень слабое знание русского языка. Факторами такого положения могут являться как несовершенство методик преподавания русского языка, интенсивность занятий, отношение самих студентов к изучению русского языка, так и вторичные факторы, а именно : постоянное нахождение студентов- иностранцев в своей культурно-языковой среде значительно снижает эффективность обучения русскому языку. Только постоянное общение на бытовом уровне может дать положительный эффект. А это достигается в результате совместного проживания в общежитии в одной комнате со студентами, говорящими на русском языке.

Вторым фактором, влияющим на качество обучения иностранных студентов, является их раздельное обучение. Уровень общей подготовки, языковой барьер требует особых, специфических методик изложения материала, постоянного контроля его усвоения. Поэтому, решение о выделении иностранных студентов в отдельные учебные группы, является обоснованным как с точки зрения методологии, так и методики обучения. Такое выделение позволяет более рационально и эффективно использовать учебное время, учитывая особенности подготовки иностранных студентов. Следующим шагом по совершенствованию процесса обучения иностранных студентов и повышения качества подготовки должно стать формирование малых учебных групп. Практика формирования учебных групп в количестве 30–35 человек сводит на нет все усилия преподавателя по повышению качества обучения.

В этой связи вполне обоснованным было бы выделение иностранных студентов и в отдельные лекционные потоки. Увеличение учебной нагрузки при этом будет не столь значительной, учитывая сокращение в целом лекционных курсов, а учет особенностей усвоения лекционного материала иностранными студентами и применение особых методик даст значительный эффект.

Выделение иностранных студентов в отдельные учебные группы и лекционные потоки будет стимулировать разработку методического обеспечения и совершенствование обучения этой категории студентов. Интернационализация учебных планов и программ для иностранных студентов, разработка и внедрение особых методик обучения будет способствовать формированию соответствующих компетенций.

Особенностью учебного процесса на современном этапе реформирования высшего образования является значительное уменьшение часов аудиторных занятий, а именно лекционных и семинарских, и увеличение объема самостоятельной работы студента с учебным материалом. Это вызывает, как показывает практика, большие затруднения для любого студента при отсутствии навыков, мотивации и постоянного контроля со стороны преподавателя за данным видом деятельности. И в двойне трудно для иностранного студента с его недостаточным знанием русского языка. Помочь ему в этом должен

преподаватель, особенно на первых курсах обучения, что потребует некоторого пересмотра учебной нагрузки преподавателя, занимающегося с иностранными студентами, и в частности увеличение количества часов контроля за самостоятельной работой обучающегося.

Отдельно хотелось бы остановиться на оптимизации порядка изучения дисциплин социально-гуманитарного блока. Основные принципы последовательности, непрерывности, преемственности и системности преподавания, а также уже накопленный опыт, позволяет говорить о необходимости изменения очередности преподавания социально-гуманитарных дисциплин. А именно: 1 курс – «Философия» и «Экономика», а 2 курс – «История» и «Политология» [2, 42–45].

Нельзя не учитывать, что процесс обучения иностранных студентов не ограничивается только получением ими определенных знаний и навыков, но и направлен на формирование мировоззренческих взглядов и ценностных ориентировок. Огромную роль в этом процессе играют не только преподаватели, но и все сотрудники учебного заведения. И это процесс взаимообратный. Общение со студентами – иностранцами, знакомство с их культурой, обычаями способствует более глубокому росту международной осведомленности и межкультурных связей и компетенций у студентов, преподавателей и других категорий сотрудников вуза.

Заключение. Повышение качества обучения иностранных студентов, их профессиональных компетенций несет не только академическую значимость. Во все времена считалось, что международное образование является действенным инструментом осуществления внешней политики государства и установление сотрудничества и взаимопонимания с другими народами. Высшее образование считается своего рода дипломатической инвестицией во внешнеполитические и внешнеэкономические отношения. Но это относится только к понятию качественного образования. Любые недочеты и недоработки в этой сфере могут привести к противоположному результату, что еще раз подчеркивает особую значимость этого направления работы.

Список литературы

1. Сильванович В.И. Интернационализация систем профессионального образования как приоритет развития высшей школы: теория и методология // Высшая школа – 2012. – № 1.
2. Янчук В.А. Методологические аспекты оптимизации структуры дисциплин социально-гуманитарного цикла в вузах методом модулирования // Высшая школа – 2012. – № 2.

О КРИТЕРИЯХ ВЫБОРА ПОЛЬСКИМИ УЧАЩИМИСЯ ПОСТГИМНАЗИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ, СВЯЗАННЫХ С ИЗУЧЕНИЕМ РУССКОГО ЯЗЫКА

*А. Урбан-Подолья
Зелена Гура, Зеленогурский университет*

В связи с заметным в последние годы снижением интереса выпускников постгимназических учебных заведений западных воеводств Республики Польша к обучению «классической» русской филологии, руководство и сотрудники кафедры восточнославянской филологии Зеленогурского университета решили предоставить абитуриентам альтернативные возможности обучения русскому языку в университете. Новая специальность предусматривает сокращение числа чисто филологических, главным образом теоретических, дисциплин в пользу профессионально-ориентированной устной и письменной речи студентов с целью их подготовки к иноязычной профессиональной коммуникации. При этом в процессе разработки программы обучения учитывались предпочтения учащихся как по отношению к самому наименованию специальности, так и к отдельным предлагаемым образовательным программам.

Материал и методы. Анкетирование проводилось в ноябре 2013 года у 170 учеников из 4-х постгимназических школ (общеобразовательных лицеев и техникумов различных профилей) в г. Зелена Гура и г. Сулехув, преимущественно в выпускных классах указанных учебных заведений.

Результаты и их обсуждение. Основной целью первого задаваемого в анкете вопроса было выявление наиболее привлекательного для учеников наименования новой специальности. На выбор предоставлялись 7 вариантов:

Деловой русский язык (польск. Rosyjski język użytkowy),

Польша – Восток: языковая коммуникация (польск. Polska – Wschód: komunikacja językowa),

Интеграция сотрудничества Польша – Восток (польск. Sieciowanie współpracy Polska – Wschód),

Профессиональная коммуникация на русском языке (польск. Komunikacja zawodowa w języku rosyjskim),

Бизнес-коммуникация на русском языке (польск. Komunikacja biznesowa w języku rosyjskim),

Русский язык: коммуникация в сфере бизнеса (польск. Język rosyjski: komunikacja w sferze biznesu),

Восточное партнерство в языковой коммуникации (польск. Partnerstwo wschodnie w komunikacji językowej).

Анализ полученных данных показал, что наибольшим интересом могут пользоваться специальности «Бизнес-коммуникация на русском языке» – 18,82% опрошенных и «Польша – Восток: языковая коммуникация» – 15,23%.

Первый пункт анкеты предусматривал также возможность выразить ассоциации, относящиеся к отдельным специальностям. Этой возможностью воспользовались лишь 64% опрошенных, а среди имеющихся мнений наблюдалась сильная поляризация. В большинстве – это положительные и нейтральные коннотации:

обучение профессионально-ориентированной лексики, обучение языкам конкретных профессий, коммуникация в профессиональной среде (16),

русский язык для бизнесменов, русский язык в сфере бизнеса, коммуникация в бизнесе (15),

партнерство между странами, сотрудничество между странами, международное сотрудничество, сотрудничество с восточными партнерами (17)

коммуникация и взаимоотношения между Польшей и восточными соседями (11),

овладение русским языком на коммуникативном уровне, язык повседневного общения (11),

обучение русскому языку (9),

коммуникация (9),

языковая коммуникация между Польшей и Россией, поляками и россиянами (6)

торговля Польша – Россия, экспорт-импорт, внешняя торговля (5),

работа (5),

бизнес (4),

переводы, переводчик, гид (4),

Россия (3).

По два раза повторились следующие ассоциации: разница и сходство между языками; бизнес по-русски; ознакомление с культурой и языком; русский язык; контакты в сфере бизнеса с соседями; налаживание сотрудничества или контактов между фирмами и странами; экономическое сотрудничество Польши и России; обмен студентами; знакомство с новыми людьми; международные отношения; туризм; деньги; «может пригодиться». Среди единичных записей встречались следующие: язык бизнеса в сделках; языковая коммуникация; славянские языки; интересная история; достопримечательности; сотрудничество с Россией; проведение переговоров клиент – продавец; экономика; русский язык в коммуникации; дружба между странами; общие интересы; пограничные службы; язык, на котором общается самое большое количество людей; «русский язык нужен, похоже, как английский и немецкий».

Записи, указанные в вышеперечисленных пунктах 1, 2, 7, 8, 10, 11 и 12 относились преимущественно к четвертой и пятой из предложенных специальностей – «Профессиональная коммуникация на русском языке» и «Бизнес-коммуникация на русском языке»; ответы, указанные в пп. 3, 4 и 9 – ко второй и седьмой специальностям – «Польша – Восток: языковая коммуникация» и «Восточное партнерство в языковой коммуникации», ответы в пп. 5 и 6 – к первой специальности – «Деловой русский язык». Остальные располагались по всем предложенным вариантам. При этом фразы «восточное партнерство» и «Восток» в четырех случаях вызвали также ассоциации «Япония, Китай» (3) и «дипломатия» (1).

Сопоставив ответы опрошенных на первый вопрос и предусматриваемую программу обучения по новой специальности, становится очевидным, что самой перспективной следует признать специальность «Бизнес-коммуникация на русском языке». Интересно отметить, что почти тождественная специальность «Русский язык: коммуникация в сфере бизнеса» получила значительно меньше голосов (5,29%), по всей вероятности по той причине, что в начале названия указан именно русский язык, а не компетенция бизнес-коммуникации.

Во второй части анкеты респондентам предлагалось выбрать из 26-ти предложенных вариантов наиболее интересные и полезные, на их взгляд, дисциплины. По результатам опроса можно сделать вывод, что наиболее востребованными являются:

- бизнес-коммуникация (55),
- организация и техника работы переводчика (53),
- информационные технологии (49),
- география туристских районов России (47),
- гид-экскурсовод на русском языке (45),
- как грамотно писать по-русски (40).

Заключение. Данные анкеты говорят о том, что для современных учеников постгимназических учебных заведений, стоящих перед необходимостью выбора путей дальнейшего образования, приоритетным является приобретение и формирование конкретных практических профессиональных навыков и умений, в том числе в области иноязычной языковой компетенции. Анализ результатов анкеты, в особенности комментариев, позволяет сделать вывод, что молодые люди западных воеводств Польши (за исключением редких случаев негативного восприятия русского языка под влиянием отрицательных стереотипов) начинают осознавать большой потенциал России и других восточноевропейских стран и перспектив сотрудничества как с Польшей, так и всей Западной Европой, видеть в них достойных деловых партнеров.

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФОЛЬКЛОРНЫЕ ТЕКСТЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

*С.М. Яковлев
Витебск, ВГУ имени П.М. Машиерова*

Прецедентные фольклорные тексты, известные носителям языка из курса начальной школы, являются действенным средством воспитания личности в культурной среде, поэтому и культурная адаптация иностранных студентов в русскоязычной среде будет затруднена без привлечения потенциала текстов данного типа.

Использование прецедентных фольклорных текстов (чаще всего сказок) на практических языковых занятиях не является новым направлением в методике преподавания РКИ. Методистов и преподавателей-практиков привлекают как сами по себе тексты сказок в качестве средства обучения языку, так и прецедентные явления, содержащиеся в текстах сказок, активно употребляемые в живой разговорной речи. Это делает тексты сказок неотъемлемым фактом языка и речи, включая их в языковое сознание носителя языка.

В настоящее время имеется ряд учебных пособий, адресованных иностранным студентам разных уровней владения языком, в которые включены тексты сказок. Основной целью работы над данными текстами является знакомство иностранных студентов с русской культурой посредством сказок [1–3].

Тем не менее, несмотря на созданные пособия и оригинальные решения рассматриваемой проблемы, в научном плане методика использования сказок в практическом курсе РКИ практически не разработана [4]. Особый интерес вызывает использование на занятиях переводов сказок с родного языка на русский язык, что дает ряд преимуществ: знание содержания сказки на родном языке, наблюдение над особенностями передачи текста средствами русского языка, возможность знакомства с культурой однокурсников. Нужно отметить, что отдельные тексты переводных сказок уже включались авторами в сборники текстов для аудирования и написания изложений [5].

Цель исследования: разработка методики использования в дидактических целях текстов прецедентных сказок в переводе их на русский язык. Для этого необходимо решить следующие задачи: 1) отбор прецедентных сказок (установления высокого уровня их прецедентности) и последующего перевода текстов на русский язык; 2) адаптация переводных текстов с учетом уровня языковой и лингвострановедческой подготовки студентов.

Материал и методы. Материалом исследования послужили наблюдения за применением оригинальной методики использования прецедентных фольклорных текстов при работе с иностранными студентами подготовительного отделения, второго и третьего курсов специальности «Романо-германская филология» в течение 2011–2013 гг. Для верификации полученных результатов проводились исследования и в группе, где такая методика не применялась.

Методами, которые использовались в процессе исследования, были описательный, сравнительно-сопоставительный методы, а также элементы статистического анализа. Проводилось анкетирование студентов.

Результаты и их обсуждение. В ходе исследования нами было установлено, что особое внимание следует уделять переводам фольклорных текстов. Перевод фольклорных текстов имеет свои особенности, которые включают в себя традиционные фольклорные конструкции (зачин, концовка, фразеология), характерные для отдельных языков, передачу личных имен, проблемы лакунарности лексики и так далее.

Полученные в результате перевода тексты должны быть должным образом адаптированы, чтобы их можно было использовать на учебных занятиях. Создание адаптированного коммуникативно успешного текста – сложная, комплексная задача, при решении которой необходимо учитывать возрастные, социальные, национальные характеристики читателя, уровень его языковой компетенции и многое другое. Очевидно, что тексты, предназначенные для аудитории подготовительного отделения, могут быть неактуальны для студентов третьего курса. В случае если возникает потребность в чтении художественного произведения иностранным учащимся, то исходный текст-оригинал должен быть трансформирован с учетом коммуникативных возможностей данного адресата, то есть текст должен быть лингвистически адаптирован.

Набор приемов адаптации организуется согласно языковой и коммуникативной компетенции адресата и затрагивает семантический, лексический и грамматический уровни текста. Принципы и приемы адаптирования находятся в отношениях оппозиций и иерархии. Сходство и различие текста оригинала и адаптированного художественного текста выражается в оппозиции замена/незамена.

Проведенное нами исследование показало, что основными приемами адаптирования являются исключение, перестановка, добавление, замена, инверсия, редукция. Все они определяют элемент оппозиции замена, а элемент цитация, соответственно, – незамена. Для успешной адаптации особенно важно дифференцировать приемы исключения и редукции и правильно их применять. Автономными по сравнению с другими приемами адаптирования являются приемы инверсии и перестановки.

Адаптированный художественный текст – это производный от текста оригинала вариант, который имеет ряд сходств и отличий от текста-первоисточника. Сходство

адаптированного художественного текста и оригинального художественного текста определяется, главным образом, единством тематики, сюжетной основы, содержания, а различия касаются объемов текста и способов языкового оформления.

Заключение. Итак, можно сделать вывод о том, что в учебных адаптированных текстах текст выступает как единица не только и не столько художественная, эстетическая, а как единица познавательно-учебная. Проблема понимания/непонимания прочитанного становится отправной точкой и конечной целью для процесса адаптации текста к уровню языковой компетенции читателя (студента).

При использовании переводов сказок на русский язык можно использовать как имеющиеся изданные сборники сказок отдельных народов, так и предложить студентам старших курсов самим сделать подстрочные переводы любимых (а значит и прецедентных) сказок на русский язык. Полученный материал может быть использован для обучения иностранных студентов приемам трансформации подстрочника в художественный текст.

Переводы текстов сказок на русский язык помогают активизировать работу студентов на занятиях, активнее использовать приемы сопоставления и эвристические возможности «родного» и переводного текстов. Необходимо также отметить и воспитательную ценность работы с такими текстами, так как при их использовании студенты (особенно в полинациональных группах) знакомятся с культурой и традициями своих однокурсников.

Список литературы

1. Баринцева, М.Н. Шкатулочка: Пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык / М.Н. Баринцева. – М.: Русский язык: Курсы, 2013. – 144 с.
2. Барсукова-Сергеева, О.М. Читая сказки... / О.М. Барсукова-Сергеева. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 200 с.
3. Максимова, А.Л. Месяц в России / А.Л. Максимова. – СПб.: Златоуст, 2004. – 240 с.
4. Крючкова, Л.С., Мощинская, Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 480 с.
5. Гапочка, И.К. Я читаю по-русски / И.К. Гапочка. – М.: Русский язык, 1999. – 128 с.

Биологические и химические науки

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ВУЗОВСКОГО КУРСА ФИЗИЧЕСКОЙ И КОЛЛОИДНОЙ ХИМИИ

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

Обучение студентов в педагогическом вузе должно иметь свою специфику, связанную с необходимостью практико-ориентированной подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности уже с начальных этапов обучения в вузе [1]. При этом практика показывает, что, как правило, на младших курсах изучение фундаментальных химических дисциплин осуществляется вне специфики подготовки будущего специалиста – учителя химии, а профессионально-методическая подготовка будущего учителя традиционно возлагается только на курс методики преподавания химии и методические спецкурсы.

Именно поэтому цель нашей работы заключается в разработке идеи пропедевтической подготовки будущих учителей к осуществлению профессиональной деятельности уже на младших курсах вуза, в частности при изучении курса физической и коллоидной химии.

Материал и методы. В основу разработки указанной методической темы положены следующие методологические подходы: системно-структурный, интегративный, компетентностный и личностно-деятельный.

Системно-структурный подход обеспечивает целостность методической подготовки

будущего учителя химии к профессиональной деятельности. Интегративный подход реализуется через взаимосвязи между содержанием курсов «Физическая и коллоидная химия» и «Методика преподавания химии». Компетентностный подход обеспечивает формирование кокомпетентности студентов в области основных разделов химии и закладывает основу для формирования химико-методических компетенций. Реализация личностно-деятельностного подхода создает условия для самореализации и раскрытия индивидуальных особенностей личности студента в процессе выполняемой деятельности.

При разработке указанной проблемы руководствовались: образовательным стандартом первой ступени высшего образования для специальности 1-02 04 01 Биология и химия, утвержденным постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 30.08.2013 № 88; типовой программой по дисциплине физическая и коллоидная химия для специальности Биология. Химия, утвержденной 08.01.2011 года, регистрационный №ТД-А.363/тип; типовой программой по методике преподавания химии, рекомендованной Научно-методическим Советом УМО высших учебных заведений РБ по педагогическому образованию, утвержденной 25.07.2012 года, регистрационный №ТД-А.415/тип.

Результаты и их обсуждение. Для реализации профессионально-педагогической направленности при изучении курса физической и коллоидной химии были использованы соответствующие методы обучения студентов. Эти методы были реализованы в ходе обучения студентов решению расчетных задач, постановке и проведении эксперимента, чтении фрагментов лекций и т.д. Это позволило превратить процесс обучения физической и коллоидной химии в исследовательский процесс, в результате которого формируются не только компетенции в области физической и коллоидной химии, но целый ряд методических компетенций, необходимых будущим учителям химии.

Решение расчетных задач – важное средство развития не только мышления студентов, но и формирования у них ряда методических приемов и навыков. При решении задач по физической химии студенты начинают приобретать навыки методически правильного объяснения хода решения задач своим товарищам. Студент не просто воспроизводит ход решения задачи, а объясняет все подробно, по пунктам, методически грамотно записывая решение на доске. Если какой-то этап в решении задачи не понятен некоторым студентам, следует повторное объяснение. Обычно в начале изучения предмета это под силу хорошо успевающим студентам. Следует добиваться того, чтобы каждый студент мог выступить в роли учителя и объяснить решение типовых задач по физической химии. Кроме того, студенты учатся составлять типовые и разноуровневые расчетные задачи по темам, изучаемым в школьном курсе химии. Практикуется и такой прием, как совместное или индивидуальное построение алгоритма решения задач определенного класса по физической химии.

В деятельностном аспекте в основу при подготовке к выполнению и непосредственному выполнению лабораторного практикума по физической и коллоидной химии была положена тьюторская деятельность студентов, как пропедевтическая основа их будущей профессиональной деятельности, т.е. был реализован принцип взаимообучения [2].

Наш опыт проведения лабораторных занятий по физической и коллоидной химии показывает, что лабораторную работу студенты лучше выполняют группами по 2–3 человека. Часто студенты, работающие в группе, имеют разный уровень подготовки. Студент, который быстрее и лучше усваивает материал, может объяснить непонятные моменты своему товарищу, проконтролировать его работу, помочь выполнить расчеты и сформулировать выводы. Очень важно, чтобы студенты в мини-коллективе смогли организовать свою работу так, чтобы она была высокоэффективной в условиях благоприятного психологического климата. Следует добавить, что при подготовке к лабораторному практикуму, к защите лабораторной работы студенты могут работать совместно, и студент, лучше знающий и понимающий материал может объяснить его своим товарищам и проверить степень усвоения ими материала.

Принцип взаимообучения может быть реализован не только внутри группы студентов. Поскольку часть студентов академической группы к данному моменту уже

выполнила ряд работ, они обладают умениями и навыками, которыми могут поделиться с товарищами, приступающими к выполнению работы на текущем занятии. Это взаимовыгодное сотрудничество. Так как одни повторяют и закрепляют полученные знания, а другие, обучаясь у своих товарищей, освобождаются от неуверенности и приобретают необходимые навыки.

В ходе такой деятельности студенты начинают осваивать методику подготовки к практической работе и методику ее проведения, т.е. учатся организовывать деятельность своих товарищей на лабораторных занятиях, а также начинают осваивать профессиональный стиль общения.

В заключение отметим особенности методической направленности лекционного курса по физической и коллоидной химии. Материал, предлагаемый к изучению на лекциях по данному предмету достаточно сложен, он содержит вывод формул, формулировку законов, постулатов, правил. В лекционном курсе есть материал, который будущие учителя химии должны будут донести до школьников. Существует опыт привлечения наиболее подготовленных студентов к чтению небольших фрагментов лекции, содержащих именно такой материал, для своих товарищей. Подготовка студентов к чтению фрагментов лекций осуществляется заблаговременно под руководством преподавателя.

Заключение. Профессионально-педагогическая направленность изучения курса физической и коллоидной химии, сочетаемая с фундаментальной подготовкой по дисциплине, создает условия для более успешного развития профессиональных компетенций. Одновременно она способствует целостной, системной подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности, позволяет им лучше усваивать материал по методике преподавания химии и более уверенно чувствовать себя во время педагогической практики в школе.

Список литературы

1. Боровских, Т.А. Пропедевтика методической подготовки будущих учителей химии на первом курсе педвуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.А. Боровских; Моск. пед. ун-т. – М., 1998. – 26 с.
2. Борисевич, И.С. Организация тьюторской деятельности студентов при изучении физической химии / И.С. Борисевич // Біялогія і хімія. – 2013. – № 9. – С. 15–22.

НАУКА – ВЫСШЕМУ ГЕОГРАФИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

*Я.К. Еловичева
Минск, БГУ*

Поддержка развития научной вузовской школы по направлению «Эволюционная география», объясняющему причины происходивших природных процессов, весьма актуальна.

Материал и методы. Материалами для работы стали результаты изучения направленности поверхностных течений на севере Атлантики, а теоретическими и методологическими положениями – принципы актуализма, историзма, униформизма.

Результаты и их обсуждение. Климатическая ритмичность тепло–холод последних 800 тыс. лет проявилась в чередовании 8-ми оледенений и 9-ти межледниковий. В конце однооптимального голоценового межледниковья (последние 10 тыс. лет) и находится ныне человечество, которое в преддверии нового оледенения уже с конца XX в. наблюдает уникальный феномен в истории Земли – глобальное потепление климата пока на 1°C (это менее величин оптимумов межледниковий с превышением t° на 1,5-5°C). Его воздействие на природу планеты (в ранге 1000-летнего ритма) можно оценить по комплексу знаний о климате геологического прошлого нашей планеты: допускается в будущем проявление второго–третьего оптимумов голоцена, усложняющих его палеогеографию и длительность, но и они сменятся новым оледенением.

Повышение температуры воздуха и поверхностной воды, таяние плавающего льда в Арктике и материкового в Антарктиде, Гренландии, снижение солености, повышение уровня воды Мирового океана сказалось на динамике системы поверхностных течений в Северной Атлантике [2]. Здесь сохранился основной поверхностный круговорот вод по часовой стрелке (Гольфстрим→Канарское→Северное пассатное→Антильское→Флоридское) (рис. 1), а его ответвление в виде теплого субмеридионального Северо-Атлантического течения в Северный Ледовитый океан (Норвежское—Нордкапское, Шпицбергенское), и теплого Ирмингера (южнее Исландии к юго-востоку, югу и юго-западу от Гренландии, отепляя ее побережья и заходя в море Баффина), ныне существенно изменились (рис. 2). Усиление оттока холодных вод из Северного Ледовитого в Атлантический океан в виде двух мощных холодных течений – *Восточно-Гренландского* (оггибает Гренландию с востока, юго-востока и юга, но уже отгалкивает теплую ветвь Ирмингера от Гренландии) и *Лабрадорского* (омывает с востока Баффинову Землю и Гренландию с запада и юго-запада) привело к их слиянию в единую мощную струю у о-ва Ньюфаундленд, которая перебивает ход поверхностного Гольфстрима и *смещает* веерообразное направление его ветвей и часть Северо-Атлантического течения на восток, оггибая с севера.

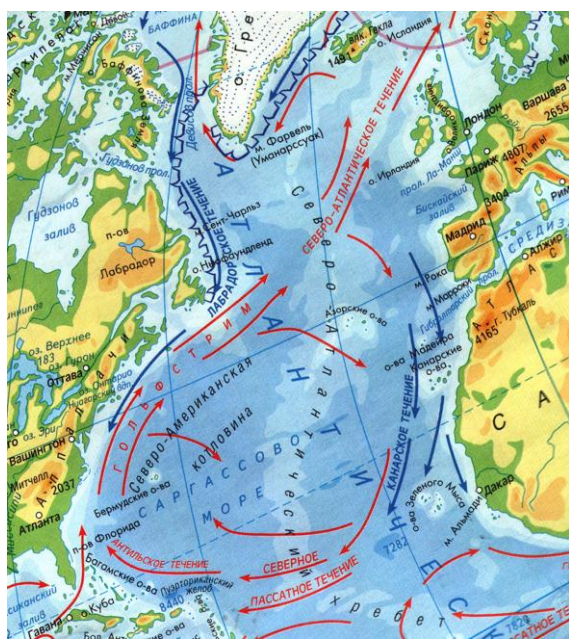


Рис. 1. Циркуляция поверхностных вод в Северной Атлантике на 2001 г. [1]

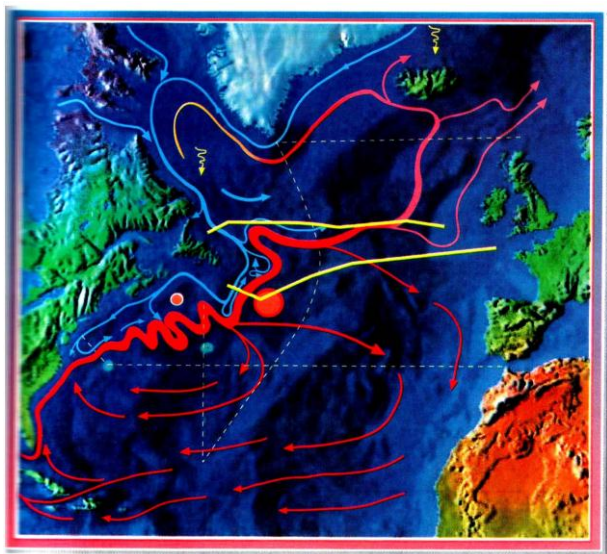


Рис. 2. Схема циркуляции поверхностных вод в Северной Атлантике по исследованиям 1993–2002 гг. [2]

Азорские о-ва, к берегам Европы и Африки, усиливая влияние «холодной стены» на восточный берег Северной Америки, ослабляя поступление теплых вод Северо-Атлантического течения в Северный Ледовитый океан в виде уже маломощных ветвей не далее Скандинавии и Исландии.

Увеличение массы и «меандрирование» потока Гольфстрима в океане при основном круговороте (по часовой стрелке) и наличие нового круговорота океанической воды (против часовой стрелки) в северной части Атлантики сформировали их общую схему в виде своеобразной «восьмерки», схожей с таковой в Тихом океане в северном полушарии. Возможно, что в результате распреснения вод Северного Ледовитого океана ранее плотные и соленые воды холодных Лабрадорского и Восточно-Гренландского течений, являвшиеся подповерхностными в отношении Гольфстрима и его ветвей, уже не погружаются на глубину и, находясь на поверхности океана, затрудняют водообмен полушарий.

Такие изменения в динамике атлантической океанической воды способны привести к уже значительному ослаблению (или даже прекращению?) влияния теплых вод Северо-Атлантического течения на Европу и Северный Ледовитый океан, к существенному снижению t° его вод, последующему охлаждению, замерзанию и оледенению этой акватории, а в дальнейшем – и формированию материкового льда, повторяя влияние на движение североатлантических вод предыдущего поозерского (валдайского, вюрмского) оледенения около 10–80 тыс. л. н. В то время «Палеогольфстрим» практически не имел поверхностной связи с Северным Ледовитым океаном. Схожие процессы были неоднократны и в прошлые эпохи оледенений, о чем свидетельствует состав донной фауны океана и морей Атлантики, бентоса Гольфстрима по исчезновению теплолюбивых видов. Как части непрерывного поверхностного конвейера, который связан с глубинным и образует водообмен между океанами в связи с вращением планеты, Гольфстриму не грозят остановки, он может лишь несколько отклоняться от своего направления другим течением.

Заключение. Оказывая свое непосредственное влияние на климат Европы, Северная Атлантика порождает и усиливает изменения в циркуляции водных океанических и западных воздушных масс, нарушает стабильность атмосферных (возрастание ураганов, закручивание направления ветров при их нагреве, развитие Средиземноморских циклонов) и гидросферных (наводнения, увеличение скорости речного стока, уменьшение уровня рек и озер, уменьшение в 3 раза, чем 100 лет назад, размеров горных ледников) процессов. Сила, готовая укротить сегодня разбушевавшиеся стихии Европы – это зарождение в системе «океан-атмосфера» нового оледенения как продолжение естественно-природного цикла. Познание прошлого Земли для прогноза ее эволюции расширяет знания у студентов и существенно повышает качество университетского географического образования.

Список литературы

1. Атлас «География материков и стран» (учебное пособие для 7 класса общеобразовательной школы). – Минск, 2001. – 50 с.
2. Лаппо С.С., Гулев С.К., Добролюбов С.А., Морозов Е.Г., Соков А.В., Терещенков В.П., Шаповалов С.М. Северная Атлантика и ее влияние на климат Европы // Актуальные проблемы океанологии (под ред. Н.П. Лаврова). – М.: Наука, 2003. – С. 8–59.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ХИМИИ В МЕДИЦИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

*А.И. Жебеняев, Э.Е. Якушева, Е.Н. Каткова
Витебск, ВГМУ*

Аналитическая химия – фундаментальная наука о методах определения химического состава веществ в различных объектах. Предметом аналитической химии является исследование теоретических основ аналитических методов и разработка новых методов анализа. Историки химической науки считают, что химический анализ известен

людям с глубокой древности. Первые аналитические приборы появились еще во времена Архимеда. Методы качественного и количественного анализа начали формироваться на протяжении XVII столетия, а уже к середине XVIII века химический анализ приобрел статус отдельного научного направления. В конце XIX века русский ученый Меншуткин Н.А. стал инициатором преподавания аналитической химии в университетском курсе в качестве отдельной дисциплины.

Аналитическая химия является одной из важнейших химических дисциплин, изучаемых студентами фармацевтического факультета, имеет самостоятельные задачи и решает их разнообразными методами исследования (химическими, физическими, математическими). Аналитическая химия тесно связана с неорганической, органической, физической и коллоидной химией, электрохимией. Теоретические основы аналитической химии развивались на базе достижений физической химии. Так, работы Нернста В. и Писаржевского Л.В. обогатили аналитическую химию учением об окислительно-восстановительных потенциалах и позволили обосновать направление протекания окислительно-восстановительных реакций. В качественном анализе применяются как неорганические, так и органические реагенты, поэтому необходимо знать строение и свойства таких веществ, понимать механизмы протекания протолитических, окислительно-восстановительных реакций и реакций комплексообразования. Развитие инструментальных методов анализа – кондуктометрии, полярографии, кулонометрии, спектрометрии и хроматографии – происходит на основе физических теорий, представлений теоретической электрохимии и термодинамики и др.

Студенты фармацевтического факультета изучают общехимические дисциплины на младших курсах: общую и неорганическую химию – на первом, а на втором – физическую и коллоидную, органическую и аналитическую химию, закладывая тем самым основы дальнейшего изучения материала специальных фармацевтических дисциплин. Объем программных вопросов по аналитической химии, изучаемых во время аудиторной работы на лекционных (76 часов) и лабораторных занятиях (190 часов), позволяет студентам получить достаточный уровень знаний, необходимый в дальнейшем для практической деятельности выпускника фармацевтического факультета – провизора и магистра фармации. Само изучение на высоком уровне специальных фармацевтических дисциплин – фармацевтической и токсикологической химии – невозможно без знания теоретических основ и практических навыков, полученных при изучении аналитической химии. Основная цель изучения аналитической химии – формирование знаний, умений и навыков проведения анализа, необходимых для практической деятельности провизоров, работающих в лабораториях по контролю качества лекарственных средств и химико-токсикологических лабораториях. Задачами изучения аналитической химии являются: изучение теоретических основ химических и инструментальных методов анализа; приобретение профессиональных умений и формирование навыков проведения качественного и количественного анализа лекарственных средств; выработка у студентов способности самостоятельно и осознанно работать с учебной и справочной литературой по аналитической химии.

Результаты и их обсуждение. На изучение теоретических основ аналитической химии – равновесия «осадок-раствор», протолитических, окислительно-восстановительных равновесий и равновесий комплексообразования – приходится не менее 30% учебного времени (16 лекционных часов и 65 часов практических занятий). На практических занятиях по качественному анализу (12 занятий) студенты приобретают навыки исследования веществ неизвестного состава на примере солей. Полученные при этом знания и умения необходимы как будущим химикам-аналитикам контрольно-аналитических лабораторий, так и медицинским судебным экспертам-химикам. При изучении химических методов количественного анализа (24 лекционных часа и 75 часов практических занятий) студенты приобретают практические навыки количественного определения веществ методами кислотно-основного, окислительно-восстановительного, осадительного и комплексометрического титрования. Эти методы были и остаются непревзойденными по точности при определении больших и средних количеств веществ. Изучению современных инструментальных методов (спектрометрических,

хроматографических, электрохимических и др.) уделяется не менее 25% учебного времени (22 лекционных часа и 50 часов практических занятий). На лекционных и лабораторных занятиях рассматриваются теоретические основы этих методов, способы измерения аналитического сигнала, устройство и принципы работы приборов, практическое применение в сфере научных исследований и на производстве.

Весь изучаемый материал курса равномерно распределен на два семестра – по 19 лекционных и практических занятий. Учебная неделя включает одну двухчасовую лекцию и одно пятичасовое практическое занятие. Все практические занятия построены принципиально сходным образом и включают в том или ином виде фронтальный анализ основных теоретических положений изучаемой темы, проверку выполнения письменного домашнего задания, индивидуальный устный опрос по наиболее важным моментам. На занятии предусмотрено выполнение проверочной работы (текущий контроль) в виде тестовых заданий различного уровня сложности закрытого и открытого типа, как теоретического характера, так и практической направленности. Обязательным является решение аналитических задач, что усиливает мотивацию учебной деятельности путем формирования проблемной ситуации. Повышается когнитивная активность студентов, что способствует наилучшему усвоению изучаемого материала. Студенты академической группы индивидуально выполняют лабораторную работу согласно приведенной в практикуме методике, оформляют наблюдения, результаты и выводы в лабораторном журнале, итоги лабораторного эксперимента подводятся совместно с преподавателем. Рубежный контроль успешности изучения каждого раздела программного материала представляет собой шесть контрольных работ. Все контрольные составлены так, чтобы максимально полно проверить знания и умения студентов по всем вопросам изученного раздела. В осеннем семестре студенты сдают зачет, а в летнюю сессию – курсовой экзамен, включающий три последовательных этапа: экзаменационное тестирование, экзамен по практическим навыкам и устное собеседование.

Заключение. Такая система преподавания аналитической химии эффективна при условии творческой работы преподавателей и наличии учебно-методического комплекса дисциплины. Преподаватели аналитической химии – выпускники Витебского и Белорусского государственных университетов – получили в стенах родных вузов не только фундаментальную химическую подготовку, но и необходимые знания по педагогике и психологии, методике преподавания химических дисциплин, готовы к оптимизации, интенсификации и модернизации учебного процесса путем внедрения инновационных технологий преподавания и информационно-коммуникационных технологий. Для успешного формирования профессиональных компетенций будущего провизора в Витебском государственном медицинском университете используется рейтинговая система оценки знаний, система дистанционного обучения (СДО) на платформе Moodle, в которой заложена возможность постоянной адаптации курса к потребностям студентов и дополнения его по мере необходимости учебным и справочным материалом, мультимедийная презентация теоретического материала лекционного и практического курса, создаются электронные учебно-методические комплексы каждой дисциплины, внедрена система менеджмента качества (СМК), в соответствии с положениями и стандартами которой организована работа всех подразделений нашего вуза.

ТЕСТИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ БИОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПО КУРСУ «ОСНОВЫ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ»

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

В настоящее время в высшей школе уделяется большое внимание автоматизации различных видов учебной деятельности и прежде всего, это коснулось информатизации контроля результатов обучения. Контроль достижения результатов обучения с использованием компьютерных средств по сравнению с другими методами контроля

имеет ряд преимуществ, в числе которых: объективность оценки результатов, использование математического статического инструментария для оценки полученных данных, удобная числовая и графическая форма представления результатов, повышенная устойчивость к фальсификациям, высокая скорость обработки результатов. Наиболее распространенным видом такого контроля является тестирование, основанное на диалоге информационной системы с пользователем [1].

Цель работы – исследование методов построения тестовых заданий для контроля результатов обучения студентов биологического факультета основам информационных технологий и применение данных методов для построения тестовых заданий в системе дистанционного обучения Moodle.

Материал и методы. Основным материалом по теме данного исследования включает систему дистанционного обучения Moodle, ресурсы компьютерной сети Интернет, результаты тестирования студентов. Используются методы мониторинга знаний и умений, анализ методической литературы по проблеме исследования, современного программного и информационного обеспечения процесса обучения.

Результаты и их обсуждение. Тест является основным контрольно-измерительным инструментом системы Moodle. Он состоит из упорядоченного списка вопросов, выбранных из базы вопросов, и имеет единую оценку, рассчитываемую как взвешенная сумма оценок вопросов. Наличие большого количества настроек, позволяет создавать тесты, соответствующие различным целевым потребностям преподавателя [2].

Работа с тестом состоит из следующих этапов:

1. Создание теста и определение установочных параметров;
2. Наполнение теста вопросами;
3. Редактирование теста;
4. Выполнение теста студентами;
5. Оценивание теста и анализ итогов.

Moodle предоставляет достаточно обширные возможности по созданию тестов и банков вопросов. Это и настройки оценок, статистики, количества вопросов, случайного их порядка. В вопросы можно вставлять изображения, что расширяет возможности преподавателя. Так же в Moodle присутствует достаточно гибкая система оценивания, что позволяет использовать тесты в качестве элемента контроля, так и в качестве проверки остаточных знаний студентов. Преподаватель может начислять штрафы за неправильные ответы, настраивать баллы за ответ на каждый вопрос, таким образом количество баллов за сложные вопросы будет больше, чем за простые – такая система оценивания более объективна, нежели оценивание вопроса как «1» и «0» баллов за правильный и неправильный ответ соответственно.

В Moodle имеется возможность создавать несколько типов вопросов в тестовых заданиях: Множественный выбор, Верно/Неверно, На соответствие, Короткие ответы, Числовой, Вычисляемый, Вложенные ответы, Эссе. Тестовые задания создаются путем заполнения полей в специальных формах, которые зависят от типа используемого в задании вопроса. Форма любого типа вопроса содержит следующие поля: Название вопроса, Содержание вопроса, Картинка для показа, Оценка для вопроса по умолчанию, Штраф, Общий комментарий. Остальные поля формы варьируются в зависимости от типа вопроса [3].

Рассмотрим создание некоторых типов тестовых вопросов.

Множественный выбор. Для создания этого вопроса заполним поля формы.

Название вопроса: Характеристики микропроцессора.

Содержание вопроса: Укажите технические характеристики микропроцессора.

Оценка для вопроса по умолчанию: 1.

Штраф: 0.

Один или несколько ответов? Допускается несколько ответов.

Вариант ответа 1: Ответ Разрядность; оценка 33,333%.

Вариант ответа 2: Ответ Размер; оценка пусто.

Вариант ответа 3: Ответ Архитектура; оценка 33,333%.

Вариант ответа 4: Ответ Частота; оценка 33,333%.

Вариант ответа 5: Ответ Модель; оценка пусто.

Поскольку правильных ответов 3, то оценка за каждый правильный ответ – 33,333%.

Вопросы на соответствие. После заполнения основных полей предлагается установить соответствия. Каждое соответствие объединяется в группу Вопрос 1, Вопрос 2, Вопрос 3, при желании количество групп соответствий можно увеличить. В каждой группе соответствий нужно записать вопрос и соответствующий ему ответ. Для усложнения задачи можно указать вариантов ответов больше, чем вопросов. В этом случае поле вопроса остается незаполненным, а указывается только ответ.

Заполним форму вопроса на соответствие.

Содержание вопроса Внешние устройства.

Вопрос 1: Вопрос "Внешним запоминающим устройствам является".

Ответ Винчестер.

Вопрос 2: Вопрос "К устройствам ввода относится".

Ответ Графический планшет.

Вопрос 3: Вопрос "К устройствам вывода относится".

Ответ Динамик.

Вопрос 4: Вопрос.

Ответ Микропроцессор.

Значения остальных полей выбраны по умолчанию.

Аналогично создаются тестовые вопросы других типов.

Практика проведения тестирования на биологическом факультете показывает, что с первой попытки 80% студентов очной формы обучения и 20% студентов заочной формы обучения набирают более 70% оценки. Такие показатели объясняются количеством аудиторных часов, отводимых на изучение информационных технологий 74 ч. и 16 ч. соответственно.

Заключение. Обучение не может быть полноценным без регулярной и объективной информации о том, как усваивается студентами материал, как они применяют полученные знания для решения практических задач. Благодаря контролю между преподавателем и студентами устанавливается «обратная связь», которая позволяет оценивать динамику усвоения учебного материала, действительный уровень владения системой знаний, умений и навыков и на основе их анализа вносить соответствующие коррективы в организацию учебного процесса.

Контроль, или проверка результатов обучения, является обязательным компонентом процесса обучения. От его правильной организации во многом зависят эффективность управления учебно-воспитательным процессом и качество подготовки будущих специалистов.

Результаты компьютерного тестирования по информационным технологиям позволяют отразить не только уровень усвоения требуемого материала, но и помогают получить информацию о уровне владения понятийным аппаратом данной дисциплины.

Список литературы

1. Переверзев В.Ю. Критериальное тестирование: учеб. пособие.– М.: Логос, 2003.
2. Андреев А.В., Андреева С.В., Доценко И.Б. Практика электронного обучения с использованием Moodle. – Таганрог: ТИУФУ, 2008.
3. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle: учебное пособие. – Харьков: ХНАГХ, 2008.

НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ ПРИМЕНЕНИЯ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ НА КАФЕДРЕ ЗООЛОГИИ

*А.А. Лешко, Г.А. Лешко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

На кафедре зоологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова занятия по модульно-рейтинговой системе на первом курсе проводятся второй год, а на вторых-третьих курсах – в течение одного прошлого года. Модульный подход к обучению и оценки знаний студентов является прогрессивным и актуальным способом организации учебного процесса. Такой подход активизирует работу студентов

в течение семестра по каждой дисциплине. В связи с этим внедрение модульно-рейтинговой системы в учебный процесс не вызывает сомнений.

Целью работы является анализ результатов применения модульно-рейтинговой системы знаний и ее влияние на успеваемость студентов.

Материал и методы. Применялся аналитический метод исследования (анализ стандартов, учебных программ). Проанализированы образовательные стандарты высшего образования (Высшее образование. Первая ступень) 1-02 04 01 «Биология и химия», 1-31 01 01 «Биология по направлениям», 1-33 01 01 «Биоэкология» № 88 от 30.08.2013 г.

Результаты и их обсуждение. Модульное обучение структурирует содержание курса в организационно-методические блоки – модули, содержание и объем которых может варьировать в зависимости от изучаемой дисциплины. В настоящее время на первом курсе по кафедре зоологии по модульно-рейтинговой системе изучаются следующие дисциплины: цитология, зоология, цитология и гистология, гистология с основами эмбриологии. На втором курсе: зоология позвоночных, гистология с основами эмбриологии. Переход на модульное обучение студентов 4-5 курсов будет осуществлен в 2014-15 учебном году, но в настоящее время уже разработаны все необходимые материалы для такого перехода по всем предметам кафедры.

Структура модулей по всем предметам однотипна согласно рекомендациям учебно-методического отдела университета [1].

Размещение материалов по каждой дисциплине включает [2]:

1. Название дисциплины в соответствии с учебным планом, с указанием специальности и курса.

2. Форум преподаватель – студент.

3. Новостной форум.

4. Карта изучения дисциплины.

5. Учебная программа по дисциплине.

Далее дисциплина разбивается на определенное количество модулей.

Содержание модулей мы рассмотрим на примере «Гистология с основами эмбриологии», которая изучается в течение одного семестра. Данная дисциплина разбита на три модуля.

Модуль 1. Эмбриональное развитие животных.

Модуль 2. Общая гистология.

Модуль 3. Устный экзамен.

Каждый из первых двух модулей включает сведения о количестве лекционных часов, часов лабораторных занятий и самостоятельного изучения и итоговое занятие. В каждом модуле размещены лекционные материалы, материалы для лабораторных занятий и самостоятельной работы по темам данного модуля.

В лекционных материалах размещены тексты лекций, включенные в данный модуль. В лабораторных занятиях приведены цель и задачи занятия, необходимое оборудование, перечислены препараты, необходимые для изучения, основные вопросы по данной теме и словарь терминов. На последнем занятии по модулю предусмотрен итоговый контроль знаний (коллоквиум). В конце каждого модуля проводится промежуточный контроль знаний, помещены тесты, список основной и дополнительной литературы и вопросы для самопроверки знаний.

Студенты оцениваются на каждом лабораторном занятии с выставлением оценки, которая заносится в ведомость, включающая в каждом модуле текущий контроль, промежуточный контроль и суммарный рейтинг по дисциплине.

Для успешного усвоения материала по модулям издан УМК «Гистология с основами эмбриологии». Для проведения лабораторных занятий разработаны и изданы задания для данного курса.

Модуль № 3. Устный экзамен. Этот модуль включает два теста (тренировочный и экзаменационный, которые студенты сдают до экзамена), вопросы к экзамену и литературу. Оценка на экзамене выставляется как средняя из трех: среднего рейтинга по дисциплине, оценке умений и навыков (принимаются или на экзамене, или на последнем лабораторном занятии) и теоретическим знаниям.

Заключение. Результаты сессии показывают, что применение модульно-рейтинговой системы значительно повышает уровень успеваемости студентов. Так в зимнюю сессию 2013-2014 учебного года все студенты, сдававшие экзамен по гистологии с основами эмбриологии показали 100% успеваемость. Средний балл составил 6,7. Тем не менее, возможно, нет необходимости тратить время студентов и преподавателей на тестирование как допуск к экзамену, поскольку они неоднократно тестируются по данной дисциплине в процессе модульно-рейтинговой системы. На наш взгляд, нецелесообразно повторно принимать умения и навыки в рамках экзамена, так как они проверяются у студентов на каждом лабораторном занятии с выставлением отметки. Достаточно учитывать на экзамене средний балл по дисциплине и отметку по теоретическим знаниям.

Список литературы

1. Модульный подход к учебным дисциплинам // УМО Информационный бюллетень. – № 3. – Витебск, 2011. – 13 с.
2. Наполнение виртуальной среды обучения “Moodle”. // УМО. – Витебск, 2012.

ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ СИСТЕМЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ БИОЛОГИИ И ХИМИИ

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

Создание единой системы методической подготовки будущего учителя биологии и химии на интегративной основе обусловлено взаимосвязью между биологическими и химическими понятиями и широкими возможностями интеграции наук в целом. Междисциплинарные связи разрешают существующее в предметной системе обучения противоречие между разрозненным усвоением знаний и необходимостью их синтеза, комплексного применения в практике, трудовой деятельности и жизни человека. С позиций современных требований к содержанию образования будущий специалист должен обладать умениями и профессиональной мобильностью, оперативно реагировать на постоянно возникающие изменения в практической и научной деятельности.

В ходе констатирующее исследование было доказано, что в настоящее время существуют возможности для реализации методической подготовки будущего учителя биологии и химии на интегративной основе. Установлено, что студенты также весьма позитивно воспринимают идею такой подготовки и считают ее целесообразной.

Таким образом, цель нашей работы заключалась в разработке научно-методических аспектов подготовки будущего учителя биологии и химии на интегративной основе и её теоретическом обосновании.

Материал и методы. Концептуальной основой исследования явились теория педагогической интеграции (М.Н. Берулава, В.С. Безрукова, Н.К. Чапаев); теория и методология реализации межпредметных связей в обучении биологии и химии (Д.П. Ерыгин, И.Д. Зверев, В.Н. Максимова); интегративный подход к методической подготовке учителя химии (Е.Я. Аршанский, Г.М. Чернобельская). В работе были использованы методы сравнительно-сопоставительного и системно-комплексного анализа научной литературы, а также логические методы исследования.

При разработке указанной проблемы руководствовались: образовательным стандартом первой ступени высшего образования для специальности 1-02 04 01 Биология и химия, утвержденным постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 30.08.2013 № 88; типовой программой по дисциплине методика преподавания биологии и школьный эксперимент для специальности Биология. Химия, утвержденной 03.01.2011 года, регистрационный №ТД-А.343/тип; типовой программой по методике преподавания химии, утвержденной 25.07.2012 года, регистрационный №ТД-А.415/тип.

Результаты и их обсуждение. Особые возможности для использования интегративного подхода в предметно-методической подготовке учителя-естественника обеспечивает то, что выпускники большинства вузов получают квалификацию преподавателя биологии и химии. Однако, вузовские курсы методики обучения химии и биологии, как правило, слабо взаимосвязаны между собой, что способствует дублированию учебного материала, препятствует формированию у студентов единой системы методических понятий, не раскрывает возможности переноса и взаимного использования продуктивных методов и технологий предметного обучения. В связи с этим нами разработана единая система методической подготовки учителя (преподавателя) биологии и химии на интегративной основе.

В современной дидактике необходимость взаимопроникновения содержания учебных дисциплин не вызывает сомнений. Методологической основой междисциплинарной интеграции являются системно-структурный, личностно-деятельностный, практико-ориентированный и интегративный подходы в профессиональном образовании. Используя данные методологические подходы мы разработали интегративную модель системы методической подготовки будущего учителя биологии и химии.

Целью реализации предложенной методической системы является формирование у студентов готовности к реализации профессионально-методической деятельности учителя биологии и химии на интегративной основе. В ее основу мы положили следующие методологические принципы: системности, интегративности, преемственности, практической направленности, связи теории и практики.

Содержание предложенной нами системы методической подготовки будущего учителя биологии и химии на интегративной основе базируется на содержании вузовских курсов: «Методика преподавания биологии» и «Методика преподавания химии». При этом мы выделяем три взаимосвязанных блока содержания методической подготовки: общие вопросы методики преподавания биологии и химии, частные вопросы методики преподавания биологии и частные вопросы методики преподавания химии.

Конструирование содержания общей методики преподавания биологии и химии мы реализуем на основе выделения 8 основных содержательных модулей: «Методика предметного обучения как наука и учебная дисциплина», «Цели и задачи обучения биологии и химии», «Принципы отбора, структура и специфика содержания биологии и химии», «Методы и технологии обучения биологии и химии», «Средства и материальная база обучения биологии и химии», «Учебный биологический и химический эксперимент», «Организационные формы обучения химии и биологии» и «Контроль результатов обучения биологии и химии». Интеграция предметно-методического содержания в рамках этих модулей осуществляется через: общие проблемы предметных методик; общие компоненты процесса обучения; общие закономерности процесса обучения; общие понятия методики; общие виды учебной и научной деятельности [1].

Процесс организации методической подготовки будущего учителя биологии и химии на интегративной основе реализуется на базе следующих принципов: интегративная направленность формирования профессионально-методических знаний и умений; единство форм, методов и приемов организации методической подготовки; профессионально-методическая направленность учебной деятельности на занятиях и педагогической практике. Методическая подготовка будущего учителя биологии и химии на интегративной основе включает формы организации, методы и средства подготовки студентов.

К организационным формам обучения, которые являются и способами непрерывного управления познавательной деятельностью студентов, относятся лекции, семинары, коллоквиумы, лабораторные работы, практикумы, самостоятельная работа студентов исследовательской направленности, педагогическая и дипломная практики.

Для осуществления методической подготовки студентов привлекается широкий спектр методов обучения. В частности используются методы ситуационных задач и упражнений, кейс-стади (метод ситуационного обучения), проигрывания ролей (инсценировка, деловая игра), мозгового штурма (брейнсторминг), брейнрайтинг, морфологического анализа, формата одного вопроса, техники ликвидации тупиковых

ситуаций, групповой дискуссии, мастер-классы, тренинги, дебрифинг, моделирования уроков, интегрированные лекции и семинары [3].

Для успешной реализации методической подготовки будущего учителя биологии и химии необходим следующий набор средств обучения: дидактические материалы; видеозаписи (научного и методического содержания); программные педагогические средства; мультимедийные презентации; коллекции и модели; лабораторное оборудование и установки.

На основе использования метода экспертных оценок прогностически доказана целесообразность реализации созданной системы методической подготовки будущего учителя биологии и химии на интегративной основе в вузовской практике, а также выявлен целый конкретный комплекс факторов, обеспечивающих ее эффективность.

Заключение. Таким образом, результатом практической реализации разработанной методической системы является готовность студентов к реализации профессионально-методической деятельности учителя биологии и химии на интегративной основе.

Список литературы

1. Нарушевич В.Н. Интегративный подход к методической подготовке будущих учителей биологии и химии / В.Н. Нарушевич, Е.Я. Аршанский // Веснік ВДУ. – 2011. – № 3. – С. 120–124.
2. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

Педагогические науки

ИНТЕГРАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*Т.Г. Алейникова, Л.Л. Ализарчик, В.В. Малиновский
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Подготовка современного учителя обусловлена стратегией инновационного развития Республики Беларусь и ориентирована на преумножение интеллектуальных ресурсов.

Традиционные средства и методы обучения, консерватизм в организации учебного процесса выступают препятствиями в формировании специалиста с инновационным мышлением. Необходимо оперативное обновление содержания практико-ориентированных учебных курсов в соответствии с требованиями технологического развития общества [1].

Целью работы является выявление потенциала интеграции педагогических и информационных технологий в формировании у студентов профессиональных компетенций применительно к инновационной деятельности.

Материал и методы. В исследовании в качестве рабочего материала использовались учебно-методические комплексы программы Intel «Обучение для будущего», учебные проекты студентов математического факультета ВГУ имени П.М. Машерова. Реализованы методы исследования общенаучного характера, педагогический эксперимент.

Результаты и их обсуждение. В соответствии с Протоколом о намерениях по вопросам сотрудничества в сфере информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в системе образования от 9 августа 2011 года между Министерством образования Республики Беларусь, государственным учреждением «Администрация Парка высоких технологий» и корпорацией Intel, в 2012–2013 учебном году в ВГУ имени П.М. Машерова в учебный план будущих преподавателей математики и информатики была включена дисциплина «Проектная деятельность в информационно-образовательной среде XXI века».

Программа Intel «Обучение для будущего» является международной образовательной программой и поддерживает международные стандарты в области ИКТ-квалификации специалистов системы образования. Слушатели программы приобретают знания о дидактических функциях информационно-коммуникационных технологий, навыки использования Интернет-ресурсов и сетевых сервисов в образовательной деятельности, получают практический опыт моделирования деятельности педагога и учащегося в рамках учебного проекта и организации сетевого взаимодействия субъектов образовательного процесса с помощью средств профессиональной коммуникации, в том числе и в режиме on-line.

Изучение дисциплины «Проектная деятельность в информационно-образовательной среде XXI века» базируется на достаточно высоком уровне владения студентами ИКТ, сформированном при изучении информатики и информационных технологий, а также начальных представлениях о проектном методе обучения, полученном в учебных курсах педагогической направленности. Приобретенные при изучении дисциплины компетенции являются пропедевтикой дальнейшего изучения предметных методик обучения.

Организация учебного процесса строится на основе деятельностного подхода, который предполагает активное включение студентов в разработку проектов, в процесс решения педагогических задач и создание педагогических ситуаций для выработки навыков применения средств ИКТ. Лабораторные занятия направлены на осмысление теоретического материала, практическую работу по конструированию учебных проектов на основе использования ИКТ. На лабораторных занятиях используются разнообразные формы: выполнение творческой работы на основе метода проектов, проблемно-ситуационный анализ, моделирование деятельности ученика, ролевая игра и др. Особое место в этом плане занимают практико-ориентированные задания, позволяющие создавать в рамках занятий модели ситуаций, адекватных школьной практике, что позволяет в определенной степени решать проблему формирования профессиональной компетентности.

Методика проведения занятий ориентирована на активное использование персональных компьютеров, мультимедийного проектора, интерактивной доски, а также технических и программных средств для взаимодействия в условиях сетевого виртуального пространства.

Для эффективной работы была создана среда обучения, включающая интерактивное учебное пособие Intel «Проектная деятельность в информационно-образовательной среде XXI века» [2], учебный курс в системе управления обучением Moodle, учебно-методические и рабочие материалы в форме Google-документов. Для сетевого взаимодействия преподавателей и студентов используются форум в Moodle и облачные технологии Google.

По итогам 2012–2013 учебного года в период изучения дисциплины каждым студентом был разработан учебный проект. Тематика проектов была весьма разнообразной. Например, «Золотое сечение в жизнедеятельности человека» – по математике, «Компьютерные войны» – по информатике, «Иероним Босх: великий художник Северного Возрождения» – по всемирной истории, «Секреты звездного неба» – по астрономии и т.д.

Студенты выступили как в роли учителей, планируя проектную деятельность учеников, так и в роли школьников, создавая от их имени сайты и блоги, разрабатывая презентации, ментальные карты, ленты времени, коллекции закладок, виртуальные доски. Для этого широко использовались сервисы Веб 2.0 (Web 2.0) – второе поколение сетевых сервисов, действующих в Интернете. В отличие от первого поколения сервисов, Веб 2.0 позволяет пользователям работать с сервисами совместно, обмениваться информацией, а также работать с массовыми публикациями (на основе веб-приложений социальных сервисов) [3].

Каждый проект публично защищался автором, подробно обсуждался всеми участниками курса. Студентам были даны рекомендации по подготовке к внедрению учебных проектов в период производственной педагогической практики.

Изучение подобных практико-ориентированных курсов способствует развитию у будущих учителей профессиональной (психолого-педагогической, информационной и коммуникативной) компетентности по организации проектной деятельности учащихся и активизации и поддержки этой деятельности через освоение образовательных технологий и современных возможностей ИКТ. При этом значительное внимание уделяется инновационным педагогическим технологиям: технологии сотрудничества, технологии развития критического мышления, технологиям формирующего оценивания.

Заключение. Полученные результаты проведенного эксперимента по подготовке будущих преподавателей к организации проектной деятельности учащихся показали эффективность одного из направлений интеграции педагогических и информационных технологий.

Список литературы

1. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 368 с.
2. Проектная деятельность в информационно-образовательной среде XXI века: интерактивное пособие Intel [Электронный ресурс] // РИ International. – Режим доступа: <http://www.iteach.ru/edu/courses.php> – Дата доступа: 5.01.2014.
3. Патаракин Е.Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю / Е.Д. Патаракин. – М: Интуит.ру, 2007. – 64 с.

О МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ПРОБЛЕМНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Т.И. Баталко, Т.Я. Виноградова
Витебск, ВГТУ*

Объектом исследования, является методологические аспекты проблемного преподавания социо-гуманитарных дисциплин с учетом особенностей технического вуза.

Методология преподавания тесно связана с формированием мировоззрения. В этой связи на первый план выдвигаются такие педагогико-психологические технологии, которые дают целостность развития, т.е. развития всех человеческих качеств и свойств.

Современный учебный процесс должен соответствовать таким критериям, как обучаемость, креативность, компетентность.

Одна из задач, поставленных на первом республиканском съезде ученых – способствовать внедрению в учебный процесс инноваций. В этом смысле педагог с одной стороны вносит элементы новизны в учебный процесс, с другой, образно говоря, он «ретранслятор», хорошо подготовленный специалист, который располагает информацией о современных научных достижениях, и через учебный процесс, адаптирует, доносит до студентов.

Материал и методы. Для реализации исследования нами использованы следующие источники: выступление главы государства А.Г. Лукашенко – доклады, выступления, статьи; общая литература по теме исследования может быть разделена на две группы – научная (монографии, брошюры, статьи); учебная (учебники, учебные пособия, программы учебного курса).

В современных сложных условиях геополитических реалий – информационных и идеологических войн, возрастает значимость идеологической работы.

Убеждения студенческой молодежи формируются на основе науки и искусства, правильной оценки реальностей, поисков и раздумий, умения дискутировать, находить правильные ответы на основные вопросы современности.

Поиск решения всего комплекса этих задач во многом обеспечивает методология проблемного обучения.

Результаты и их обсуждение. В республике имеются реальные определенные результаты в разработке проблемного типа обучения с учетом профиля вуза и применением его в учебном процессе. Сегодня есть возможность опереться на этот опыт: рекомендации РИВШ, научно-теоретические и научно-практические конференции, исследования белорусских ученых по методологии и методике преподавания социогуманитарных наук.

Жизнь ставит сложные и ответственные задачи, которые требуют от кафедр и преподавателей повышения методологических аспектов преподавания гуманитарных дисциплин: разработку и внедрение в учебный процесс закономерностей воспитания, методов проблемного обучения, учитывающих особенности технического вуза.

Наш опыт свидетельствует, что в условиях проблемной ситуации необходимы как минимум два фактора для появления у студента стремления включиться в проблемный метод обучения: во-первых, содержательная сторона ситуации должна представлять интерес для обучаемых. Во-вторых, студенты должны чувствовать, какой бы сложной проблема ни была (взятая, как правило, из жизни), решить проблему им по силам, хотя и трудно. И для принятия проблемы к размышлению, возникает реальная связь: преподаватель – тренер и студент – стажер-новатор. Далее идет поиск способов решения проблемы, требующий активизации мыслительной деятельности обучаемых и практических выводов. В результате рождается новая технология развития способностей студентов к продуктивному мышлению, стимулируется познавательный интерес и тем самым стимулируется стремление найти истину на основе компетентности.

Следует отметить разные уровни проблемного обучения:

- раздел курса, определенный программой спецкурса (когда намечается освещение определенного модуля проблемы);
- внутритемный (когда изложение всей темы строится по единому плану, включающему набор проблем);
- межтемный (когда для освещения проблем объединяются две и более тем);
- курсовой когда используя внутрипредметные связи преподаватель учитывает приобретенные студентом знания по той или иной социогуманитарной дисциплине в зависимости от того, на каком учебном курсе она читается;
- межкурсовой (когда на основе межпредметных связей изучаются общие для всех социогуманитарных дисциплин проблемы).

Важным средством реализации методологии проблемного обучения являются структурно-логические схемы, тесты, метод практических заданий, которые подготовила наша кафедра, они помогают создать у студентов рабочие гипотезы, является отправной точкой процесса творческого самостоятельного мышления. С их помощью в условной форме можно показать отдельные категории – развитие и взаимоотношение понятий, идей и других абстракций, не поддающихся образному изображению, осуществлять прямую и обратную связь «преподаватель-студент».

Преподавателю необходимо ориентироваться на определенный уровень проблемного обучения. Если это первый курс, то преподаватель вряд ли сумеет осуществить всю технологию современных требований к приобретению знаний. Он сможет лишь ограничиться тем, что сам ставит проблему, формирует гипотезы, отыскивает оптимальные пути решения проблемы, аргументирует выводы, а студенты усваивают образец умственного действия. Правда, необходимо учитывать, что сегодня благодаря Интернету многие первокурсники в различной степени могут формулировать проблему так, как она навязывается различными авторами Интернета, в том числе исходя из интересов информационной войны.

Выход на второй уровень проблемного обучения, на котором разрешение проблемы ведется совместно со студентами, когда они пытаются применить имеющиеся знания, превратить их в практические дела, материальные блага возможен лишь начиная со второго семестра третьего курса. При этом проблемные вопросы и задания, предлагающиеся студентам, должны учитывать особенности их творческого мышления.

Широкое распространение в нашем вузе у отдельных преподавателей получила методология и методика проведения семинарских занятий методом «малых групп».

Основанная на создании проблемных ситуаций, она побуждает студентов к самостоятельному поиску. Но опять-таки указанный метод достигает результатов только тогда, когда у студента технического вуза достаточная гуманитарная подготовка и осознание важности социогуманитарных знаний для будущих инженеров. К примеру, в 2011-2012 году у студентов механиков метод «малых групп» удался лишь в двух группах из шести, тогда как у экономических специальностей более половины групп работали по этому методу. Применяются и другие методы проведения занятий: деловые игры, «круглые столы» и т. д. Однако указанные методы еще не стали основными в учебном процессе. Одна из причин – недостаточная разработка методологии и методики, слабая материально-техническая база кафедр социогуманитарных наук, недооценка значимости внедрения в учебный процесс технологий, исходящих из понимания новых сущностных и структурных подходов к выполнению новых функций знаний, в которых должны вести активный поиск и преподаватель и студент. Такого рода занятия отличают трудоемкий характер их организации.

Необходимо отметить, что внедрению новых технологий в техническом вузе тормозит не только слабая гуманитарная подготовка, но и то, что студенты, пришедшие в вуз не интересуются официальной прессой, политикой, происходящими событиями.

Заключение. Центральным звеном проблемного обучения является активизация процесса обучения, управление самостоятельной деятельностью студента в овладении профессиональными навыками. Преподаватель выполняет роль ретранслятора, помогая студенту овладевать не только новыми знаниями, но и способами их приобретения. Преподаватель не просто передает студенту новые знания, но и, говоря языком спортсмена, должен стать тренером, побуждающим его самостоятельно их добывать, подготовить классного специалиста настоящего времени.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ МЕТОДИК В ПРЕПОДАВАНИИ ОТОРИНОЛАРИНГОЛОГИИ

*А.Б. Бизунков
Витебск, ВГМУ*

Постоянно возрастающие требования к подготовке специалистов, наблюдаемые в последние десятилетия, привели к смене существовавшей образовательной парадигмы [2, с. 44; 3]. Результатом подобного развития явился переход от процесса обучения как наполнения обучаемых определенной массой теоретических знаний и практических умений к формированию творчески мыслящей личности, способной принимать оптимальные решения в нестандартных ситуациях [1]. Новые идеи повлекли за собой разработку и широкое использование в педагогической практике новых технологий обучения. Среди них важное место занимают игровые методы.

Цель работы – повышение эффективности обучений путем использования игровых методик контроля знаний.

Материал и методы. Нами предложен и апробирован метод контроля знаний студентов по клинической анатомии ЛОР органов. В отличие от широко распространенного тестирования, заимствованного из западной системы образования, предлагаемый метод лишен избыточной формализации и в полной мере способствует раскрытию креативного потенциала обучаемого. Студентам, проходящим цикл оториноларингологии, на занятиях, посвященных клинической анатомии ЛОР органов, предлагается сделать описание картин, отражающих патологию различных отделов глотки, гортани, полости носа, наружного и среднего уха.

На первом этапе используются стандартные наглядные пособия (плакаты), на втором – видеоизображения, полученные при проведении эндоскопических исследований глотки, гортани, уха и полости носа у пациентов, проходящих курс лечения в клинике. Базовыми знаниями, необходимыми для выполнения задания, является материал,

усвоенный студентами при изучении нормальной, топографической и патологической анатомии (на уровне макропрепаратов) на предшествующих курсах.

Результаты и их обсуждение. Первую картину, представляющую собой эндоскопическое изображение «нормы» того ЛОР органа, клиническая анатомия которого обозначена в тематике текущего занятия, студенты описывают при непосредственном участии преподавателя. Практика показывает, что даже наиболее подготовленные по анатомии студенты испытывают значительные трудности и неуверенность при узнавании уже известных им анатомических элементов на представленной оториноларингоскопической картинке. После того, как все студенты в группе научатся качественно описывать «норму», осуществляется переход ко второму этапу контроля знаний, сущность которого состоит в том, чтобы научиться правильно описать результаты, полученные при эндоскопическом исследовании пациента с той или иной патологией ЛОР органов. Задача сводится к выявлению на описываемом изображении новых по отношению к «норме» элементов или к характеристике количественных изменений тех структур, которые составляют данную картину у здорового человека.

Предлагается следующая схема описания:

- указывается локализация данной картины в организме пациента (т.е. требуется узнать орган и его отдел);
- указывается отдел исследуемого органа в соответствии с общепринятыми анатомическими классификациями (требуются знания по топографии органа и знакомство с действующими классификациями);
- дается характеристика самого патологического процесса.

Изменения на оториноларингоскопической картине при различной патологии ЛОР органов могут быть двух видов: очаговые и диффузные. Если выявляется патологический очаг, то дальнейшее описание складывается из его визуальной характеристики и подробного указания локализации. Если очаговых изменений не определяется, то дальнейшее описание патологической картины строится на основе описания «нормы» с учетом визуально определяемых количественных изменений ее структурных элементов.

При характеристике патологического очага анализируется его вид: «плюс»-ткань (новообразование, инфильтрат) или «минус»-ткань (язва, рана, некротический очаг). Оцениваются такие визуальные характеристики, как цвет (красный – гиперемия, воспаление; синюшный – венозный застой, аллергия; бледный – атрофия), форма (правильная или неправильная), характер поверхности (гладкая, бугристая, изъязвленная, неизъязвленная, покрытая фибринозным налетом с указанием его цвета и распространенности). Оценивается величина самого очага с указанием всех задействованных анатомических элементов. В характеристике диффузного патологического процесса используются такие показатели как цвет, уменьшение или увеличение в объеме слизистой оболочки, вид ее поверхности.

Оценка точности описания представленной картины производится по количеству использованных характеристик патологического процесса и полноте указания его распространения. Повышенный интерес у студентов к предложенному методу контроля знаний обусловлен возможностью творческого проявления их способностей. На суд коллектива группы выносятся не только анатомические знания, но и языковая подготовка, словарный запас, умение строить предложение и в какой-то степени уровень эстетического развития. Представленный вариант контроля знаний допускает возможность внесения элемента состоятельности, что, как правило, с интересом воспринимается студентами.

В качестве примера описания фарингоскопической картины, наблюдаемой у пациента, создающего паратонзиллярным абсцессом, приводим следующий вариант:

«При фарингоскопии в среднем отделе глотки определяется гиперемия, отеки в области правой передней небной дужки, распространяющаяся на область мягкого неба и язычка. Зев сужен и асимметричен за счет указанного инфильтрата. Правая небная миндалина и правая задняя небная дужка необозримы. Левая небная миндалина, а левые

передняя и задняя небные дужки розового цвета без гиперемии и инфильтрации. Обозримые отделы стенки глотки не изменены».

Описание такого уровня можно получить от студентов после тренировки на 5–7-ми различных фарингоскопических картинах.

Заключение. Способность студента дать подобное описание, которая достигается в процессе тренировки, является гарантией того, что он знает: методы исследования, необходимые для осмотра ЛОР органов и каждого из их отделов, деление органа на отделы, анатомические элементы данной топографической области и их пространственные взаимоотношения.

Студент получил представление о возможных патологических процессах в данных областях, что облегчит усвоение последующих тем частной оториноларингологии.

Список литературы

1. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова. – М., 1981. – 226 с.
2. Педагогика и психология высшей школы / учеб. пособие; под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов-на-Дону, 2002. – 544 с.
3. Якиманская, И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // *Вопр. психол.* – 1994. – № 2. – С. 56–65.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

*О.В. Вожгурова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Социальный заказ сегодня выдвигает перед системами высшего образования требование обеспечивать изучение различных дисциплин на уровне, дающем возможность пользоваться ими как средством образования и самообразования, присвоения общецивилизационных ценностей. В современных условиях как и во все времена общество заинтересовано в личности, которая по своим социальным и культурным ориентациям соответствует требованиям социума. Одним из основных путей реализации требований общества к личности современного специалиста выступает система вузовского образования. Именно она обеспечивает последовательное освоение формирующейся личностью общественных ценностей и норм поведения, умения жить в социокультурной среде.

Целью статьи является определение теоретических подходов к проектированию содержания социально-гуманитарных дисциплин в высших учебных заведениях.

Материал и методы. Для реализации цели использовались труды философов, психологов, педагогов по проблеме исследования; терминологические методы, анализ документации, различные виды наблюдений, беседа, анкетирование, интервьюирование, изучение и обобщение педагогического опыта.

Результаты и их обсуждение. Образование представляет собой многозначное понятие, обозначающее сферу социокультурной жизни, отраслевую систему, специально организуемый процесс и определенный результат познавательной деятельности. Кроме того, образование трактуется как формальный процесс, на основе которого общество передает ценности, навыки, знания от одного человека или группы другим. В данном контексте основная цель образования заключается в передаче системы научных знаний, познавательных умений и навыков, приобретение нравственных и других качеств личности, формировании мировоззрения, опыта творческой деятельности.

Решение новых образовательных задач находится в тесном сочетании с проблемой содержания образования.

В настоящее время, по мнению В. А. Сластенина, существуют два основных подхода к его определению: знаниево-ориентированный и личностно-ориентированный. Так, при первом подходе содержание образования рассматривается как совокупность

систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы.

Второй подход – личностно-ориентированный, позволяет представить содержание образования как содержание, развивающее личность, ее социально-значимые качества, отвечающее запросам личности и помогающее ее самореализации [1 с. 139–140].

Раскрывая структуру содержания образования, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин включают в него четыре элемента: утвердившиеся в науке знания, умения выполнять основные виды деятельности, творческий опыт и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру [1, с. 9]. Названные элементы образуют структуру содержания, связаны между собой таким образом, что каждый предшествующий элемент служит предпосылкой для перехода к следующему.

С.А. Смирнов уточняет, что важнейшим компонентом содержания образования являются не сами знания, а когнитивный опыт личности как результат познания действительности, законов развития природы, общества, мышления. Эта система знаний о природе, обществе, мышлении, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование у личности научной картины мира [2, с. 149].

Осмысление содержания образования в современном обществе привело к смене образовательной парадигмы – от основывающейся на знаниях к «личностной». Изменились взгляды на главную цель образования. Если раньше таковой признавалось усвоение системы знаний, то в настоящее время главным признается становление личности посредством овладения личностно и социально значимыми компетенциями, а также культурологическими ценностями.

В этой связи в условиях современного вузовского обучения на первый план следует поставить культурологический, а не знаниевый подход к подготовке будущих специалистов. Культура человека шире комплексного понятия «знания, умения, навыки». Их человек получает в процессе обучения. Культура же человека формируется в системе его образования.

Анализируя сущность и проблемы повышения эффективности вузовского образования, следует подчеркнуть приоритетность воспитания над обучением в целостном образовательном процессе. Подобная акцентуация значимости воспитательного компонента в образовании будущего специалиста необходима для того, чтобы доказательно отстоять мнение о приоритетной значимости воспитанности в личностном развитии студентов.

В педагогической науке установлено, что пробелы в образовании можно преодолеть в процессе последующего обучения, путем самообразования. Безнравственные же привычки преодолеваются с большим трудом.

Реализация задач воспитания в Вузе осуществляется в рамках целого ряда направлений, одним из которых является организованный учебный процесс.

Что касается данного направления, то высокий воспитательно-образовательный характер имеют предметы социально-гуманитарного цикла. Их содержание направлено на обеспечение профессиональной подготовки специалистов, формированию у них социально-значимых качеств, способствующих плодотворной работе с учащимися. Занимая определенное место в учебном процессе университета, каждая из дисциплин выполняет определенные функции в формировании культуры будущего педагога.

Преподавание социально-гуманитарных дисциплин – это обучение ценностям, которые придают жизни осмысленность.

Сегодня преподавание социально-гуманитарных дисциплин уходит от линейного процесса: преподавание – заучивание – оценивание. Приобретение знаний перестало быть самоцелью. Преподавание ориентировано на социальное действие решения проблемы, а не только на усвоение понятий и знаний, формирование практических навыков, регулирующих гражданское поведение, трансляцию ценностей, усвоенных в процессе обучения, в нормы демократического гражданского поведения гражданина Республики Беларусь.

Актуальность изучения социально-гуманитарных дисциплин подтверждается проведенным социологическим исследованием среди студентов 4–5 курсов, УО «ВГУ

имени П.М. Машерова», охватившим более 200 респондентов. Так, на вопрос «Что бы Вы хотели получить при изучении социально-гуманитарных дисциплин для формирования личностных качеств и мировоззренческих ориентиров в жизни?» ответы распределились следующим образом: знания об общекультурных ценностях – 57,3%, больше сравнительных знаний о современных тенденциях развития человеческой цивилизации – 48,7%, знания и навыки жизнедеятельности в гражданском обществе и правовом государстве – 36,5%, знания о поведении в конфликтных, нестабильных обществах и ситуациях – 32,2%, знания и навыки анализа социально политических процессов в стране и мире – 25,8%. Большой интерес для студентов представляет вопрос о том, движется ли мир к единой цивилизации, ценности которой станут достоянием всего человечества, или же усилится тенденция к культурно-историческому разнообразию. Они проявляют внимание к получению знаний о некоторых важнейших, выработанных определенной цивилизацией формах и достижениях, которые стали общечеловеческими, получили всеобщее признание и распространение. Важным для молодежи представляется изучение особенностей протекания социальных конфликтов в исторических, национальных, политических условиях отдельных стран, ее также волнует проблема поведения в конфликтных обществах и ситуациях. Значимым является приобретение умений анализировать происходящие социально-политические процессы в мире и, в особенности, своей стране.

Заключение. Как видно из результатов социологического исследования, студенты пытаются определиться в сложно меняющемся мире, найти свое место в новой социально-политической ситуации. Они увязывают изучение социально-гуманитарных дисциплин с вопросами распространения экономических, политических, культурных процессов за пределы государств, постепенного преобразования разнородного социального пространства в единую всемирную систему. Это позволяет говорить о том, что содержание социально-гуманитарных дисциплин имеет определенное значение в формировании личности будущего специалиста.

Список литературы

1. Краевский, В.В. Содержание образования: вперед к прошлому / В.В. Краевский. – М., 2000. – 36 с.
2. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / под ред. С.А. Смирнова. – М., 2000. – 512 с.
3. Ильин, И.А. Путь к человечности / И.А. Ильин. – М., 1993. – С. 300.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

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

Исследования показали, что эффективность профессиональной мотивации обучения без апробации и освоения своей роли невозможна в реальности. Чем раньше студент начнет заниматься практической деятельностью, сопряженной с выполнением функциональных обязанностей его будущей работы, тем выше будет уровень его профессиональной направленности на этапе окончания вуза. Уровень подготовленности выпускников вуза к профессионально-педагогической деятельности во многом определяется его способностью рационально сочетать содержание теоретических знаний и практических умений и навыков, методы обучения, формы организации и управления педагогическим процессом. Опыт профессионально-педагогической деятельности у студентов вуза накапливается, прежде всего, в процессе практики. Практическое соприкосновение с педагогической деятельностью помогает студенту не только осознать правильность выбора профессии, но и внести профессиональную ориентацию в жизнедеятельность. Отсутствие или незначительная доля практико-ориентированной педагогической деятельности снижает социальную активность студентов, интерес к педагогическому общению и деятельности.

Цель данной статьи обосновать роль педагогической практики как важнейшего средства формирования профессиональной направленности личности студента на этапе обучения в вузе.

Материал и методы. Для исследования мы использовали анализ психологической и педагогической литературы по проблеме практической подготовки студентов, а также результаты многолетних эмпирических исследований, проводимых в рамках учебных и производственных практик студентов.

Результаты и их обсуждение. Под профессиональной направленностью личности понимают одну из существенных ее сторон, выражающуюся в интересах, склонностях, намерениях, идеалах. Профессиональная направленность обуславливает мотивированную и целенаправленную деятельность при подготовке человека к выбору сферы трудовой деятельности и путей профессионального становления. Успешное формирование профессиональной направленности студентов обеспечивает педагогическая практика. С одной стороны это вид учебно-профессиональной деятельности, с другой стороны - фактор развития педагогической направленности. Решающим и необходимым условием организации практической подготовки является разносторонняя ориентация будущего учителя на все сферы педагогической деятельности, её методическую оснащенность, собственно воспитательное взаимодействие и его организацию, исследовательско-поисковую работу и овладение её методикой. Причём большое внимание уделяется развитию у будущего учителя педагогического самосознания, личной и профессиональной направленности. В процессе практики студент: формирует представление о системности учебно-воспитательного процесса, направленного на целостное развитие личности учащегося; расширяет свой личный опыт проведения учебных занятий; развивает организационные, познавательные, коммуникативные, конструктивные, творческие и другие способности, способности к обобщению и внедрению элементов инновационно-творческого взаимодействия; вырабатывает индивидуальный стиль общения и педагогической деятельности; учится вести учет проведенной работы, оформлять учебную документацию, отчеты в соответствии с нормативными требованиями; формирует умения системного анализа, рефлексивные способности, позволяющие адекватно анализировать и корректировать результаты педагогической деятельности. Единство и целостность профессиональной подготовки требуют рассмотрения процесса практической подготовки студентов как непрерывного процесса, осуществляемого в течение всего периода обучения в вузе. Такой подход ускоряет процесс профессиональной адаптации, облегчает изучение вузовских предметов, позволяет реализовать методику опережающего обучения, формирует познавательную направленность личности, создает положительную мотивацию к их последующему изучению. Однако в реальности, практика не всегда выполняет отводимую ей роль.

На ряде факультетов (ИФ, ФБФК, ФФ, МФ) непрерывная практика была исключена из учебных планов. Это негативно сказывается на уровне профессиональной готовности выпускников вуза, так как: во-первых, нарушается целостность теоретической и практической подготовки студентов к решению профессиональных задач; во-вторых, происходит отрыв теоретических знаний и положений, присвоенных студентами при изучении большинства предметов психолого-педагогического цикла от их практической апробации в конкретной педагогической деятельности; в-третьих, снижается аксиологический смысл отдельных знаний, а часть попросту утрачивается, за их невостребованностью или в силу способности человека к забыванию; в-четвертых, у студентов отсутствует позитивная мотивация к обучению. На факультетах, где опыт так называемой «непрерывной» практики утерян, многие умения, навыки на практике студенты осуществляют механически. Подготовленность таких студентов к прохождению специализированных практик (4–5 курс) не всегда соответствует предъявленному уровню и значительно ниже тех, кто имеет опыт практической работы на начальном этапе практики. Это проявляется: в неумении осуществлять конструктивную деятельность по построению урока, затруднениях в выборе методов и средств передачи информации, ее логическом и системном изложении, неумении

провести опрос и закрепление знаний, выделять проблемные вопросы, необоснованности оценки знаний, умений и навыков учащихся, отсутствию предметного анализа, неумении создать атмосферу заинтересованности, положительно-эмоциональной окраски, ситуации успеха и др.

Результаты нашей работы о степени влияния каждой из педагогических практик на профессиональную направленность личности учителя позволили сделать следующие выводы: практика на 1–2 курсе – в большей степени влияет на мотивационно-ценностную сферу личности через удовлетворение потребностей в самоутверждении, самовыражении, формирует начальный опыт профессиональной и социальной деятельности; педагогическая практика в детских оздоровительных лагерях доминирует над всеми остальными по степени влияния на развитие мотивационно-ценностной сферы, на педагогические установки к педагогической деятельности, на развитие сознания и самосознания, формирование педагогического опыта, интериоризация которого приводит к повышению степени социальной активности и ответственности, на формирование направленности сферы потребности; педагогическая практика 4-5 курсов является завершающим этапом формирования социально и профессионально значимых качеств личности, способствует развитию профессиональной направленности выпускников.

Предъявляемые к профессиональной подготовке требования выдвигают и насущные проблемы данной подготовки, многие из которых не являются новыми, но остаются по-прежнему недостаточно разработанными.

Совершенствование практики требует обстоятельного изучения вопросов, связанных с ее содержанием. В содержательной части программы практики нами выделены следующие учебно-познавательные модули: *теоретический*, включающий необходимые психолого-педагогические знания, предусмотренные при изучении учебных дисциплин и спецкурсов; *учебно-практический* предусматривает овладение профессиональными умениями и навыками практической работы в процессе специально организованных процедур: тренинги, проблемные ситуации, моделирование и проектирование путей решения практических ситуаций и другие; *индивидуально-творческой апробации*, когда создаются социально-ролевые ситуации с использованием методов погружения студентов в реальные условия педагогической деятельности, тем самым стимулируется развитие индивидуально творческих способностей студентов.

Заключение. Таким образом, педагогическая практика является важнейшим этапом становления и закрепления профессиональной направленности, так как она способствует развитию у студентов познавательной активности, потребности и способности непрерывно усваивать необходимые новые знания, осмысливая и принимая их в качестве средств овладения профессиональной деятельностью.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО МОДУЛЯ «ЭКОНОМИКА», РАЗДЕЛ «СОЦИОЛОГИЯ»

*Е.О. Далимаева
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Поиск новых форм организации научного знания – важнейший путь реформирования системы образования. В настоящее время происходит адаптация учебных заведений РБ к новым условиям, вызванным социально-экономическими и политическими трансформациями, включающими в себя изменения в структуре потребности экономики в профессиональных кадрах, возрастающего спроса населения на образовательные услуги, изменением отношений между всеми участниками образовательного процесса. Наряду с традиционными, сегодня в педагогике складываются новые представления о человеке и образованности, происходит смена антропологических оснований педагогики. Образованный человек сегодня - это не столько «человек знающий», даже со сформировавшимся мировоззрением, сколько

подготовленный к жизни, ориентирующийся в сложных проблемах современной культуры, способный осмыслить свое место в жизни специалист.

Цель написания данной работы – обобщить опыт автора в использовании проектного метода при преподавании интегрированного модуля «Экономика» (раздел – «Социология»).

Материал и методы. При написании статьи были использованы экспериментальная учебная программа интегрированного модуля «Экономика» для учреждений высшего образования, а также практические наработки автора по использованию проектного метода в процессе преподавания учебного курса «Социология». Методологическую базу составляют общенаучные методы исследования (анализ, синтез, сравнение, обобщение)

Результаты и их обсуждение. Система образования XXI века должна не столько давать знания, сколько формировать у студента алгоритмы мыследеятельности и навыки взаимодействия с современными информационными пространствами, которые являются хранилищем актуальных знаний. Важной проблемой развития высшего образования в Республике Беларусь является совершенствование методики преподавания социологических дисциплин. Исходным приоритетом должно быть формирование свободной и ответственной личности, способной конструктивно работать в проблемных ситуациях, сочетающей профессиональную компетентность с гражданской ответственностью, обладающей должным мировоззренческим кругозором и нравственным сознанием. Однако для решения поставленной задачи затруднено в рамках традиционной лекционно-семинарской формы организации занятий. Кроме того, переход к интегрированным программам и сокращение аудиторных часов на преподавание социально-гуманитарных дисциплин требует оптимизации учебного процесса. В связи с этим особую значимость приобретают возможности использования методов активного обучения социологии.

В этом контексте повышенного внимания заслуживает возвращение в современную образовательную практику проектных методик, предполагающих самостоятельную творческую работу студентов над индивидуальным или коллективным проектом, не имеющим определенного эталонного решения.

Опыт преподавания предмета «Социология» подтверждает: традиционно большой интерес у студентов вызывает участие в осуществлении *коллективных исследовательских проектов*. Обычно такой проект представляет собой комплексное социологическое исследование полного цикла, выполняется в течение всего семестра и предполагает активное участие всех студентов группы. Распределение обязанностей между студентами осуществляется таким образом, чтобы каждый освоил все виды деятельности социолога-прикладника: от разработки программы исследования и его инструментария до использования как можно более широкого спектра методов сбора первичной социологической информации, от компьютерного ввода и обработки информации до подготовки аналитического отчета. Завершается проект публичным представлением результатов с компьютерной презентацией (по возможности) и обязательной дискуссией по его итогам. Для практической реализации проекта формируются небольшие группы (4–5 человек), которые получают конкретные задания по проведению исследования по социально значимым темам, что повышает интерес студентов к выполнению подобного рода заданий. Наиболее интересными, согласно итоговым опросам студентов, являются темы проектов: «Социальные изменения, связанные с распространением средств мобильной связи», «Интернет и его роль в жизни современной молодежи. Предпосылки формирования Интернет-зависимости», «Бюджет времени современных студентов».

Опыт применения метода проектов в преподавании курса «Социология» в интегрированном модуле «Экономика» дал определенные положительные результаты:

1) совершенствование умений работы с информацией из разных источников, переработки больших объемов информации с использованием информационно-коммуникационных технологий, совершенствование навыков сбора и интерпретации соответствующих данных; 2) улучшение способности формулировать мысли, владеть навыками публичной речи, аргументации, ведения дискуссии и полемики, презентации;

- 3) тренировка навыков системного мышления и применения методов системного анализа, выдвижения и обоснования аргументов, критического оценивания аргументации;
- 4) совершенствование методической компетенции – выполнение проекта и создание его паспорта;

Проблемы, выявленные при использовании данной методики в преподавании социологии, частично являются общеучебными, отмечаемыми преподавателями других гуманитарных дисциплин, частично – специфически социологическими: 1) неумение участников проекта правильно оценить и формализовать постановку задачи в целом и, как следствие, невозможность составить для себя план конкретных подзадач (этапов), которые необходимо выполнить в ходе работы, 2) традиционные затруднения с определением объекта и предмета будущего исследования, формулирования цели и задач исследовательской деятельности, 3) лингвистические сложности при аргументации выбора; ведении дискуссии, изложении полученных результатов, а так же проблемы, вызванные необходимостью сформулировать четкий, однозначный, не допускающий интерпретаций социологический вопрос при создании анкеты, 4) отдельные затруднения с проведением сравнительного анализа полученных результатов и формулировкой окончательных выводов; неумение пользоваться возможностями офисных программ при подсчете и графическом оформлении итогов проекта, 5) неумение грамотно использовать термины и оформить конечный результат проекта, зафиксировать его в виде готовой документации.

Заключение. Очевидно, что разработка новых технологий активного обучения социологии является важной задачей вузовского социологического сообщества. Результатом должно стать внедрение в дидактический процесс инновационных педагогических и инфокоммуникационных технологий, адекватных новой образовательной парадигме, которая ориентирована на развитие активной личности, обладающей высоким уровнем общей культуры, свободно ориентирующейся в мировом информационном пространстве и использующей его ресурсы для саморазвития. Однако, следует отметить, что нельзя абсолютизировать возможности активных методов обучения: чрезмерное увлечение ими может вызвать у студентов «эффект пресыщения», ослабить волевые усилия, необходимые для успешного усвоения сложного теоретического материала.

Список литературы

1. Маликова Н.Р. О некоторых инновационных методах преподавания социологии // СОЦИС. – 2002. – № 2. – С. 120–123.
2. Сорокина Н.Д. Об инновационных методах в преподавании социологических курсов // СОЦИС. – 2005. – № 8. – С. 120–125.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ В ПОДГОТОВКЕ МОЛОДЕЖИ К СЕМЕЙНО-БРАЧНЫМ ОТНОШЕНИЯМ

Е.В. Дернова

Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машиерова

Семья является важнейшим социальным институтом в подготовке подрастающего поколения к самостоятельной жизни. Ее воспитательные возможности несравнимы по своей силе с другими общественными институтами. Именно семья становится важнейшим средством выработки взглядов на семейно-брачные отношения у молодых членов семьи.

В семье закладываются основы жизненного опыта человека, его моральные ценности, усваиваются социальные нормы, уклады, привычки поведения, культурные традиции. Связь с семьей человек ощущает на протяжении всей своей жизни [1].

В семье формируются основы личности гражданина и семьянина, его ценностные установки и представления о семье, которые соответствуют потребностям общества.

Однако современные семейно-брачные отношения, как отмечают отечественные исследователи В.Г. Сенько, Е.И. Сермяжко, В.В. Чет, отличаются повышенной социально-экономической, нравственно-духовной и психологической нестабильностью. Фиксируются большое количество разводов, уменьшение числа детей в семье и т.д. Причины перечисленных трансформаций кроются не только в материальных и жилищных трудностях, но и в недостатке у молодых людей знаний и умений, обеспечивающих как осознанное отношение к браку, так и готовность к решению ежедневно возникающих семейно-бытовых проблем.

Следовательно, проблема формирования готовности к семейным отношениям учащейся молодежи становится все более актуальной и выходит на общенациональный уровень. Свидетельство тому – создание межотраслевых государственных программ, принятие нормативно-правовых документов.

Цель работы состоит в раскрытии сущности семьи как социального института, оказывающего значительное воздействие на формирование семейно-брачных ориентаций современной молодежи, определении эффективных сторон жизнедеятельности семьи, влияющих на выработку позитивного взгляда учащейся молодежи на собственные семейно-брачные отношения.

Материал и методы. Доминирующими методами исследования явились анкетирование учащихся колледжа 17–18 лет, опрос представителей старшего поколения, методы математической обработки информации.

Результаты и их обсуждение. В Педагогической энциклопедии понятие «семейное воспитание» рассматривается как одна из форм воспитания подрастающего поколения в обществе, сочетающая целенаправленные педагогические действия родителей с объективным повседневным влиянием семейного быта [2, с. 818].

На наш взгляд, система семейного быта представляет собой сложный комплекс многоаспектного характера. Его структурные части разноплановы, но все очень важны. Это подтверждают результаты исследования, которое проводилось на базе Оршанского колледжа среди учащихся специальности «Начальное образование» (30 человек).

21% опрошенных учащихся считают, что «экономике» домашнего хозяйства их научили родители. 34% опрошенных отметили, что в семье не видят достаточной роли отца в воспитании детей.

Опрос показал, что для 71% респондентов семейная жизнь родителей является положительным примером.

На вопрос «Хотели ли бы Вы перенести модель родительской семьи на свою будущую семью?» большинство учащихся ответили утвердительно.

Можно сделать следующий вывод: организация всей жизнедеятельности семьи является важнейшим условием эффективности семейного воспитания и формирования семейно-брачных ориентаций.

Представляется целесообразным выделить наиболее эффективные составляющие элементы в структуре семейного воспитания, которые были выявлены и классифицированы следующим образом:

1. Соблюдение общего режима дня, учитывающего особенности работы, учебы и включающего интересный и полезный отдых;
2. Поддержание порядка, точности в семейном хозяйстве (распределение домашних обязанностей между членами семьи);
3. Плановое распределение семейного бюджета при участии детей (оплата за коммунальные услуги и квартиру, расходы на питание, приобретение промышленных товаров и др.);
4. Следование семейным правилам, традициям и обычаям (дни рождения, начало и окончание учебного года, дни совершеннолетия, профессионально-трудовые и общенародные праздники и др.);
5. Нравственная преемственность поколений (уважительное отношение к старшим, пожилым и престарелым, укрепление связи поколений: дети – родители – родители родителей (бабушки и дедушки) – прадеды);

6. Организация культурного досуга (туризм, посещение музеев и театров, участие в развлекательных мероприятиях, коллекционирование, техническое конструирование, выращивание цветов и др.);

7. Создание благоприятного микроклимата (атмосфера взаимопонимания между супругами, родителями и детьми, сплоченность, забота, уважение друг к другу, добрые отношения между старшими и младшими);

8. Совместная трудовая деятельность (ведение домашнего хозяйства, обустройство собственной квартиры или дома, труд на садово-огородном участке);

9. Эстетическое воспитание в семье (поддержание порядка и создание уютной атмосферы в доме, эстетика быта и т.д.).

Заключение. Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

– в жизни каждого человека семья – первичный коллектив формирования «Я»-образа своей семьи;

– органическое включение детей и молодежи во внутрисемейные отношения и совместную жизнедеятельность, позволяют им превратиться в зрелую личность;

– осознание молодыми людьми важности всех сторон жизнедеятельности семьи способствуют формированию позитивной модели семейно-брачного поведения.

Список литературы

1. Антипова, Е.В. Воспитательный потенциал современной семьи / Е.В. Антипова // Проблемы выхавания. – 2006. – № 6. – С. 13–17.
2. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. / редкол.: И. Каиров (глав. ред.) [и др.]. – М.: «Советская энциклопедия», 1966. – 3 т.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Кунцевич

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Национальной доктрине развития образования в качестве ведущих направлений выделяются задачи сохранения здоровья, оптимизации учебного процесса, разработки здоровьесберегающих технологий обучения и формирование ценности здоровья и здорового образа жизни.

На сегодняшний день педагогическая проблема здоровьесбережения окончательно не решена. Именно в школьный период формируется здоровье человека на всю последующую жизнь. Показатели здоровья подрастающего поколения вызывают озабоченность специалистов.

По данным системы здравоохранения только 14% детей практически здоровы; 50% детей имеют отклонения в развитии опорно-двигательного аппарата; 35–40% детей страдают хроническими заболеваниями. Все это вызывает озабоченность в педагогической среде и способствует моделированию здоровьесберегающего образовательного пространства.

Цель – конструирование модели формирования здоровьесберегающего пространства учащихся.

Материал и методы. Под методами здоровьесберегающих образовательных технологий обучения понимаются способы применения средств, позволяющих решать задачи педагогики оздоровления. В здоровьесберегающих образовательных технологиях обучения применяются две группы методов: специфические (характерные только для процесса педагогики оздоровления) и общепедагогические (применяемые во всех случаях обучения и воспитания). Оптимальное сочетание специфических и общепедагогических методов в соответствии с методическими принципами может обеспечить успешную реализацию комплекса задач здоровьесберегающих образовательных технологий обучения.

Результаты и их обсуждения. Образовательный процесс предусматривает не только учебу и воспитание, но и оздоровление. Неправильный образ жизни создает предпосылки для проявления генетически заложенных эндогенных факторов риска заболеваний внутренних органов. В сложном и динамичном образовательном процессе педагогу приходится решать бесчисленное множество педагогических задач, которые обращены к всестороннему развитию личности. Как правило, задачи эти со многими неизвестными, со сложным и вариативным составом исходных данных и возможных решений. Чтобы уверенно прогнозировать искомый результат, принимать безошибочные научно обоснованные решения, педагог должен профессионально владеть методами педагогической деятельности. Именно поэтому к современным педагогам предъявляется ряд требований:

- мировоззрение преподавателя по отношению к самому себе, своему жизненному опыту в сторону осознания собственных чувств, переживаний с позиции проблем здоровьесбережения;

- отношение преподавателя к студентам, педагог должен полностью принимать воспитанника таким, каков он есть, и на этой основе стараться понять, каковы его способности;

- отношение педагога к задачам учебного процесса, педагогики оздоровления, которое предполагает не только достижение дидактических целей, но и их развитие с максимально сохраненным здоровьем [2, с. 89].

Все это составляющие здоровьесберегающего подхода в педагогике. Одним из основных направлений здоровьесберегающей педагогики являются: формирование здоровьесберегающего образовательного пространства с обязательным использованием всеми педагогами таких технологий, чтобы получение обучающимися образования происходило без ущерба для здоровья; воспитание культуры здоровья, а также практическое воплощение потребности вести здоровый образ жизни.

В настоящее время можно выделить три возможных уровня решения задач по данной проблеме.

1. Уровень района, города, объединяющий несколько школ и других образовательных учреждений, предполагает принятие грамотных стратегических решений. Необходимо серьезное научное обеспечение разработки и реализации принимаемых программ с учетом состояния здоровья детей, учащихся, всего населения, проживающего на данной территории.

2. Уровень школы (или другого образовательного учреждения). На уровне школы с использованием здоровьесберегающих технологий решаются следующие задачи:

- создание оптимальных гигиенических, экологических и других условий для образовательного процесса;

- обеспечение организации образовательного процесса, предотвращающей формирование у учащихся дезадаптационных состояний: переутомления, гиподинамии, дистресса и т.п.;

- обеспечение школьников в период их пребывания в школе питанием, в соответствии с современными медико-гигиеническими требованиями;

- включение в учебные планы школы всех классов занятий, позволяющих целенаправленно подготовить учащихся к деятельности по сохранению и укреплению своего здоровья, сформировать у них культуру здоровья, воспитать стремление к ведению здорового образа жизни;

- обеспечение подготовки (повышение квалификации, переподготовка) всего педагогического коллектива по вопросам здоровья, подготовки всех учителей и специалистов к внедрению в работу школы здоровьесберегающих образовательных технологий;

- обеспечение охраны здоровья педагогов и создание условий, позволяющих им грамотно укреплять свое здоровье;

- проведение мониторинга состояния здоровья учащихся;

- проведение тематической работы с родителями учащихся, направленной на формирование в их семьях здоровьесберегающих условий, здорового образа жизни, профилактику вредных привычек.

3. Уровень класса, обеспечиваемый работой на уроке. От того, насколько работа каждого учителя отвечает задачам здоровьесбережения, в конечном счете, зависит результат влияния школы на здоровье учащихся.

В работе отдельного учителя здоровьесберегающие технологии можно представить как системно организованное на едином методическом фундаменте сочетание принципов педагогики сотрудничества, «эффективных» педагогических техник, элементов педагогического мастерства, направленных на достижение оптимальной психологической адаптированности школьника к образовательному процессу, заботу о сохранении его здоровья и воспитание у него культуры здоровья. Это работа учителя, при которой он полноценно выполняет учебную программу, формируя у учащихся интерес к своему предмету, устанавливая с ним доверительные, партнерские отношения, предотвращая возникновение дискомфортных (дезадаптационных) состояний и максимально используя индивидуальные особенности учащихся для повышения результативности их обучения [1, с. 58].

Заключение. Таким образом, главная задача реализации здоровьесберегающих технологий – такая организация образовательного пространства на всех уровнях, при которой качественное обучение, развитие, воспитание учащихся не сопровождается нанесением ущерба их здоровью.

Здоровьесберегающие образовательные технологии – это многие из знакомых большинству педагогов психолого-педагогических приемов и методов работы, технологий, подходов к реализации возможных проблем плюс постоянное стремление самого педагога к самосовершенствованию. Только тогда можно сказать, что учебно-образовательный процесс осуществляется по здоровьесберегающим образовательным технологиям, когда при реализации используемой педагогической системы решается задача сохранения здоровья учащихся и педагогов.

Список литературы

1. Дегтерев Е.А., Сеницын Ю.Н. Воспитательно-оздоровительная работа с учащимися образовательных учреждений. История, теория, методика, технология – М.: Учитель, 2010. – 146 с.
2. Дерябо С.Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды: пособие для учителя. – М.: Экон-Информ, 2007. – 222 с.

ОПЫТ РАБОТЫ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ БЕЗНАДЗОРНОСТИ И БЕСПРИЗОРНОСТИ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

*Т.Н. Пухальская
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Образование – одна из важнейших сфер жизни подрастающего поколения. Образование является главным фактором развития и усиления интеллектуального потенциала нации, ее самостоятельности и международной конкурентоспособности, с одной стороны, и фундаментальным условием осуществления человеком своих гражданских, социально-экономических, политических и культурных прав с другой стороны. Условия в семье и ситуация в школе могут способствовать самовольным уходам и совершению мелких правонарушений. Целью исследования является выявление условий и способов профилактики безнадзорности и беспризорности в учреждениях образования.

Материал и методы. С целью изучения причин и мотивов беспризорности и безнадзорности, выяснения отношения общества к проблеме беспризорности было проведено анкетирование, в котором приняло участие 100 человек разного возраста (50 мужчин и 50 женщин). Полученные в ходе анкетирования данные прошли обработку и интерпретацию. Для изучения опыта работы учреждений образования по профилактике беспризорности, безнадзорности и правонарушений проводился анализ деятельности

учреждений образования гимназии № 7 г. Витебска и общеобразовательной средней школы № 31 г. Витебска.

Результаты и их обсуждение. В основу планирования воспитательно-профилактической работы с несовершеннолетними в школах положена областная программа воспитательно-профилактической работы с подростками и молодежью. Основными направлениями в работе являются выявление и учет несовершеннолетних, не посещающих или систематически пропускающих учебные занятия по неуважительным причинам; оказание социальной поддержки детям и подросткам, требующим коррекции поведения; психолого-педагогическая и профилактическая работа с учащимися и их родителями.

В школе работает социально-психологическая служба. В состав этой службы входит социальный педагог и психолог. Одной из задач социально-психологической службы является предупреждение семейного неблагополучия, социального сиротства, насилия в отношении детей и профилактика асоциального поведения, безнадзорности, правонарушений обучающихся, воспитанников, пропаганда здорового образа жизни.

В каждой школе социально-психологическая служба составляют социально-педагогические паспорта каждого класса, на основе которых разрабатывается социально-демографический паспорт. В паспорт входят данные о неполных, малообеспеченных, многодетных семьях, «трудных» подростках, состоящих на школьном учете и учете в инспекции по делам несовершеннолетних (далее – ИДН). Так, в средней школе №31 г. Витебска общее количество учеников составляет 1655 детей. К «группе риска» отнесено 460 семей, выявлено 424 неполные семьи, 33 малообеспеченных семей и 36 многодетных семей.

Социально-педагогической службой ведется постоянный учет посещаемости занятий учащимися, состоящими на учете в ИДН и на внутришкольном учете. Ежегодно составляется и утверждается совместный план работы с ИДН по профилактике безнадзорности, преступлений и правонарушений среди учащихся. Планирование проводится исходя из анализа преступности и правонарушений среди учащихся школы. Налажен тесный контакт в работе по предупреждению преступлений и правонарушений среди учащихся с инспекцией по делам несовершеннолетних, участковыми инспекторами УМОБ (управления милиции общественной безопасности).

На заседаниях педагогических советов школы заслушивается информация о преступности и правонарушениях среди учащихся. В педагогических советах постоянно принимают участие участковые инспектора ИДН, заслушиваются отчеты социальных педагогов о проделанной работе с учащимися. Профилактика безнадзорности, правонарушений и преступлений осуществляется посредством чтения лекций для учащихся и родителей инспекторами ИДН, классными руководителями, социальным педагогом и психологом, бесед с трудными подростками и учащимися группы риска, проведение викторин и круглых столов. Так же в начале учебного года классные руководители и социальные педагоги посещают на дому семьи с целью изучения жилищно-бытовых условий, стиля воспитания, положения ребенка в семье и своевременного выявления безнадзорных детей.

Социальным педагогом и психологом организован клуб «Подросток», в состав которого в основном входят дети «группы риска» и учащиеся, состоящие на учете, встречи проходят раз в неделю. Целью данного клуба является пропаганда здорового образа жизни, профилактика беспризорности, безнадзорности и правонарушений. В средней школе №31 г. Витебска проводятся ежемесячно рейды «Семья» и «Подросток» с целью обследования условий проживания и воспитания детей, находящихся в социально опасном положении, проживающих в семьях, состоящих на внутришкольном контроле, чьи родители злоупотребляют спиртным.

В школах созданы совет профилактики, в состав которого входят: участковый инспектор ИДН, педагог психолог, социальный педагог, заместитель директора по воспитательной работе, председатель родительского комитета. На заседаниях совета профилактики рассматриваются вопросы дисциплины учащихся, заслушиваются родители, не выполняющие обязанности по воспитанию и обучению детей. Так, в

средней школе №31 г. Витебска 7 учащихся и 4 семьи состоит на учете в ИДН, 9 учащихся и 9 семей – на внутришкольном контроле, 12 учащихся состоят в «группе риска».

Со всеми учащимися, совершившими противоправные действия, проводится индивидуальная профилактическая работа. Учащиеся из числа состоящих на учете в ИДН и внутришкольном учете в свободное от занятий время вовлечены в кружки и секции по интересам. На данную категорию учащихся заведены индивидуальные карточки, в которых имеются характеристики подростков, акты обследований их материально-бытовых условий, характеристика семьи, листки наблюдений, рекомендации психолога. Составляются подробные отчеты о проведенной профилактической работе со школьниками. Такие же накопительные материалы заведены на каждую неблагополучную семью.

Исходя из актов обследований и характеристики подростков видно, что большинство преступлений и правонарушений совершается несовершеннолетними, воспитывающимися в неблагополучных семьях. Информация о такой категории семей направлена в ИДН для проведения с ними профилактической работы по месту жительства. Следует отметить и тот факт, что, выявляя неблагополучные семьи и ведя с ними работу, учреждение образования взаимодействует не только с ИДН. Также налажена совместная деятельность с женской консультацией, жилищно-эксплуатационной службой, педиатрической службой, детскими дошкольными учреждениями, комиссиями по делам несовершеннолетних.

Заключение. Как видно, наше государство принимает значительные меры по искоренению такой проблемы как беспризорность и безнадзорность несовершеннолетних, однако данных мер недостаточно. В ходе проведенного анкетирования были получены следующие результаты: 36% респондентов говорят о том, что данная проблема в сфере образования не решается; 39% опрошенных затруднились ответить на этот вопрос и 5% - не задумывались над этим вопросом.

Таким образом, процессы профилактики безнадзорности и беспризорности в общеобразовательной школе связаны с организацией процесса воспитания и создания программ по ресоциализации безнадзорников и беспризорников на этапе адаптации их к школе. Процесс профилактики во многом обусловлен уровнем профессиональной подготовки педагогических и психологических кадров, способных оказывать действенную помощь этой категории детей.

ПРОФЕССОР ПЕТРАЖИЦКИЙ В СОСТАВЕ ПЕДАГОГОВ ВЫСШИХ КУРСОВ П.Ф. ЛЕСГАФТА

А.А. Свирса
Санкт-Петербург, Национальный государственный университет физической культуры,
спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта

В представительном списке тех, кто с успехом преподавал в 1910-е годы на знаменитых Высших курсах П.Ф. Лесгафта в стенах созданной им Санкт-Петербургской Биологической лаборатории, встречается имя доктора римского права, профессора юридического факультета Петербургского университета Леона Иосифовича Петражицкого (1867–1931), уроженца Витебской губернии. Об этом педагоге, которого хорошо знали и по его параллельной деятельности в Училище правоведения и на Высших женских курсах, восхищенно говорили, что он мыслил по-польски, мысли переводил на немецкий, а преподавал исключительно по-русски [6]. При этом по воспоминаниям современников, Петражицкий «...не был оратором. Но его лекции были в высшей степени интересны. Он был человек философски образованный, <...> пытался вообще к праву подойти с новых философских позиций. Это было очень интересно» [1].

Автор нашумевшей «Теории права и государства в связи с теорией нравственности» (1909–1910) пояснял, что право оказывает влияние на социокультурную

среду, являясь ее продуктом. Среда в данном случае трактовалась ученым в терминах социальной психологии, призванных объяснить многообразие проявлений личностной активности. По Петражицкому, существуют только психические процессы, остальные образования являются лишь их внешними проекциями. Стимулами и цензорами поведения человека выступают эмоции этически-морального и правового характера, выражаемые через императивные нормы, закрепленные в культуре и подразумевающие воздаяние за поступок со стороны общества или государства [7]. Наибольшее внимание, особой по своему социальному составу категории слушателей Курсов Лесгафта, было приковано к тем воззрениям харизматичного универсанта, которые касались аргументов психологической теории происхождения государства, которому Петражицкий отводил служебную по отношению к праву функцию, государственная власть находится в зависимости от более высоко стоящих в правовой иерархии отношений и переживаний; государство возникает в результате разделения общества на тех, кто склонен подчиняться, чтобы быть защищенным и тех, кто жаждет и психически предрасположен властвовать над другими. Следовательно, власть «есть не воля и не сила, вообще не нечто реальное, а эмоциональная проекция, эмоциональная фантазма, а именно: она означает особый вид приписываемых известным лицам прав» [8, 9].

Энциклопедичность мысли, профессиональная эрудиция и редкое умение в дипломатичной манере оппонировать в научных спорах, сочетались в мировоззрении ученого с большой страстностью в защите своих научных и политических взглядов [11]. Его учениками считали себя П.А. Сорокин, Г.Д. Гурвич, Н.С. Тимашев, М.А. Рейснер. Среди социологических теорий России конца XIX – начала XX вв. концепция психологической теории права Петражицкого выделялась неоднозначным восприятием, как настораживающая своей тенденциозностью и существенными недостатками. В частности, тезис о том, что право является эмоцией и существует исключительно в психике индивида, никак не вписывался ни в рамки представления об объективном существовании права, ни в традиционное его понимание только как свода законов, действующих в государстве [3]. Но такова участь большинства общенаучных теорий, методично продирающихся через сложные преграды на своем пути, что в итоге, их все же признают ценным вкладом в область правосознания [10]. Такие научные работы Льва Петражицкого, как «Очерки философии права» (1900), «Введение в изучение права и нравственности. Основы эмоциональной психологии» (1905), «Университет и наука» (1907), та же двухтомная «Теория права и государства в связи с теорией нравственности» (1909–1910), «Акции, биржевая игра и теория экономических кризисов (т. 1., 1911) составили ему реноме известнейшего русского цивилиста [17].

Будущий юрист, социолог, философ и политэконом родился 17 апреля 1867 года в семье польского дворянина, в родовом поместье Колонтаево Витебской губернии. Получив первоначальное образование в Витебской гимназии (1885), Леон Петражицкий поступил на медицинский факультет Киевского университета св. Владимира (1885–1887); со временем перевелся на юридический факультет. По окончании университета (1890) продолжил обучение за границей, в Берлинском университете в качестве стипендиата российского правительства (приказом по Министерству народного просвещения сроком на два года (с 01.06.1890 по 01.06. 1892 гг.) с содержанием по 1500 руб. в год [15]. Здесь, как известно, он становится завсегдатаем семинара «профессорских аспирантов» под руководством выдающегося специалиста в области римского и гражданского права, профессора Г. Дернбурга. Из Берлина Петражицкий часто наведывался в Гейдельбергский университет, специально ездил в Швейцарию, Париж, продолжая штудировать юриспруденцию. Его внимание занимают труды основателя научной психологии В. Вундта, ставшие впоследствии основой уже его научной концепции. Во время последующего пребывания за границей (1892–1896) были изданы его первые научные труды – две монографии (одна из которых – двухтомная «Die Lehre vom Einkommen (1893–1895)), принесшие ему известность, как использованные при

составлении германского гражданского уложения, а также ратовавшие за создание новых отраслей права – трудового и научной политики права [6].

Вернувшись в Россию, Петражицкий успешно защитил в Киевском университете магистерскую диссертацию «Распределение доходов при переходе пользования» (1896 г.), а затем уже в Петербургском ун-те и докторскую диссертацию на тему «Права добросовестного владельца на доходы» (1898 г.). В 1896 году Петражицкий еще недолго преподавал в Киевском университете, а с 31 мая 1897 года уже приступил к службе в Министерстве юстиции (С.-Петербург), где его ждала работа в Редакционной комиссии по составлению проекта Гражданского уложения [15]. Параллельно с этим трудоустройством, новоиспеченный титулярный советник был утвержден приват-доцентом кафедры энциклопедии права и истории философии права Петербургского университета (с 1-го июля 1897 года). Двадцать лет последующей работы в университете были определенно плодотворным периодом в научной и общественной деятельности доктора римского права, быстро сменившего амплуа приват-доцента (1897–1898) и экстраординарного профессора (1898–1900) на престижную должность ординарного университетского профессора (1901–1918). Довелось ему испытать себя и в роли декана юридического факультета (1905–1906), а также соредактора петербургских официальных изданий «Вестник права» и «Право». Кроме того, в лихую годину Петражицкий отметился еще и ролью депутата первой Государственной думы (апрель-июль 1906), где активно представлял интересы партии конституционных кадетов (в 1905–1915 гг. являлся членом ЦК названной партии). После памятного роспуска Думы, Петражицкий оказался уже в незавидной роли арестанта тюремного замка за подписание вместе с известнейшими юристами С. Муромцевым, Ф. Кокошкиным, П. Новгородцевым, С. Котляревским и Г. Шершеневичем «Выборгского манифеста», призывавшего к гражданскому неповиновению властям (неуплата налогов, уклонение от воинских обязанностей и пр.) [2]. Кавалер орденов св. Станислава 2 ст. (1903) и св. Анны 2 ст. (1905) был изолирован от общества на три месяца, чем вероятно, сильно напугал свою жену Марию – Монику Карловну (урожденную Калиш) [12].

В свое время внимание широкой общественности привлекла полемика между Л.Н.Толстым и Л.И. Петражицким по поводу сущности и роли права в жизни общества. Если Толстой всячески стремился дискредитировать право во имя морали, то его оппонент безоговорочно признавал примат права над моралью. Петражицкий убежден, что нельзя отождествлять право со сводом предписаний и запретов, обеспечиваемых принуждением со стороны государства [6]. Источником же права выступают каждый раз эмоции человека, которые являются генетической основой человеческой психики. Под воздействием эмоций человек склонен приписывать какому-либо внешнему авторитету, себе и другим людям различные права и обязанности, проецируя на них свои внутренние убеждения по поводу того, как следует поступить в той или иной ситуации. Воля, чувства и интеллект – это продукты эмоций, которые также изменяются с развитием данных психологических феноменов. Благодаря социальному взаимодействию индивидов, образуется групповая «народная психика», которая формирует собственные «нормы-законы» [8, 14].

Заслуги Л.И. Петражицкого (член польской Академии наук с 1912 года), особенно в области критики юридических теорий на фоне эволюционирующих революционных настроений в общественном сознании, стали признаваться практически всеми его оппонентами. В России идеи петербургского ученого нашли широкий отклик, так как отрицательное отношение к праву в этом обществе было традиционным. В то же время в среде либеральной интеллигенции тезис Петражицкого различать интуитивное и позитивное право прозвучал особенно сильно, так как просвещенная часть общества остро ощущала противоречие между существующим государственным строем и своими моральными убеждениями. Содержание любого социального явления «существует реально в психике того, кто изучает его, переживает в данную минуту» [9].

В силу того обстоятельства, что А.Ф. Керенский был одним учеников Петражицкого, в 1917 году Леон Иосифович назначается Временным правительством сенатором 1-го департамента Правительствующего Сената. Как писал потом Керенский, профессор Петражицкий «...не раз навещал его и предлагал осуществить немало полезных начинаний в области законов и политики для улучшения социальных отношений. Увы, в условиях 1917 года следовать его отличным советам было едва ли возможно» [4]. В итоге – вынужденная эмиграция. После недолгого пребывания в Финляндии бывший статский советник Петражицкий перебрался в Варшаву, где для него впервые была организована кафедра социологии права. Заинтересованно занялся переизданием своих книг на польском языке. Работал он достаточно много. Одних только рукописей было более девяти тысяч страниц (почти все погибли во время Второй мировой войны). Приняв гражданство воссозданной Польши, он, как и прежде, педагог «до мозга костей». Однако, по выражению того же Керенского, «...Петражицкий был из тех поляков, которые впоследствии стали так непопулярны в Польше Пилсудского из-за своей убежденности в том, что отношения между народами России и Польши должны строиться не на политических, а на братских основах. Таких, как они, высоко ценивших русскую культуру и русские социальные идеи, в Польше не любили» [4]. Несмотря на свою европейскую известность, Петражицкий оказался в полной духовной изоляции. Проявления национализма воспринимались им крайне болезненно. 15 мая 1931 года в состоянии депрессии он уйдет из жизни. Имеются различные версии смерти известнейшего ученого, похороненного на Повонзковском католическом кладбище – самом известном некрополе Варшавы [13, 16].

Его именем названы улицы в Кракове и Вроцлаве. Научное наследие Петражицкого в последнее время стало предметом исследований в российской юриспруденции, философии, социологии и экономике [5].

Список литературы

1. Беседы В.Д. Дувакина с М.М. Бахтиным. – М., 1996. – С. 69.
2. Деятели либерального движения в России. Середина XVIII – 1917 г. – М.: Памятники исторической мысли, 2012. – С. 519–520.
3. Джорджикия, Н.С. Критика психологической теории права проф. Л.И. Петражицкого. – Киев: тип. Р.К. Лубковского, 1915. – 46 с.
4. Куркин, Б.А. Портреты Российских ученых-юристов. Л.И. Петражицкий // Право. Журнал Высшей школы экономики. – 2008. – № 1. – С. 17–24.
5. Медушевский, А.Н. Диалог со временем. Российские конституционалисты конца XIX – нач. XX в.в. – М.: Нов. Хронограф, 2010. – С. 139–167.
6. Михайленко, В.В. «В библиотеке больше всего поляков» // В кн.: Многонациональный мир Петербургского университета. – СПб.: Знаменитые универсанты, 2010. – С. 123–126.
7. Овчинникова, А.В. Проблемы правогенеза и онтологии права в психологической теории Л.И. Петражицкого: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. юрид. наук: [Сев.-Зап. акад. гос. службы]. – Санкт-Петербург, 2006. – 24 с.
8. Петражицкий, Л.И. Теория и политика права: избр. тр. – СПб.: Ун-тетск. издател. консорциум, 2010. – 1031 с.
9. Петражицкий Л.И. Теория права и государства в связи с теорией нравственности. – С.-Петерб. гос. ун-т., Журн. «Правоведение». – СПб.: Лань, 2000. – 606 с.
10. Психологическая теория права перед судом русской юриспруденции. – СПб., 1910
11. РГИА. Ф.1006. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 17 об., 20 – 20 об., 21, 26.
12. РГИА. Ф. 1341. Оп. 548. Ед. хр. 227. Л.1–10.
13. Российское научное зарубежье. Биобиблиограф. справ. / гл. ред. Ю.В. Мухачев. – М.: Парад, 2011. – С. 479.
14. Тимошина, Е. Как возможна теория права? Эпистемологические основания теории права в интерпретации Л.И. Петражицкого. – М.: Юрлитинформ, 2012. – 294 с.
15. ЦГИА СПб. Ф. 14. Оп. 3. Ед. хр. 16331. Л. 31–45.
16. Чуваков В.Н. Незабытые могилы. – Т.5. – М., 2004. – С. 414.
17. Шилохвост О.Ю. Русские цивилисты: сер. XVIII – нач. XX в.в. Крат. биограф. Словарь. – М.: Статут, 2005. – С. 124–125.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДОУНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПОДГОТОВКИ АБИТУРИЕНТОВ ПУТЕМ СОЗДАНИЯ ТРЕХСТУПЕНЧАТОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

*Л.Е. Тригорлова, Э.Е. Якушева
Витебск, ВГМУ*

В рамках социальной преемственности на пути «школьник – абитуриент – студент» возникают следующие проблемы: слабая выраженность мотивации к учебной деятельности; неготовность к осознанному и самостоятельному профессиональному выбору; непонимание и невыполнение новых социальных ролей. С ними тесно связаны проблемы учебной преемственности: пробелы в базовых знаниях, несформированность общеучебных навыков и умений. Преемственные связи между школой и вузом во многом недостаточны. Причиной является замкнутость каждого образовательного уровня на своих строго ограниченных задачах и функциях [1].

Цель исследования: обеспечение преемственности химической подготовки; сопоставление результатов учебной деятельности слушателей, проходящих обучение в рамках эксперимента по созданию непрерывной интегрированной системы трехступенчатой подготовки с результатами других групп абитуриентов – слушателей факультета профориентации и довузовской подготовки (ФПДП) Витебского государственного медицинского университета (ВГМУ).

На протяжении многих лет работы в системе доуниверситетской подготовки абитуриентов мы убедились в недостаточном уровне общеучебной, предметной и психологической подготовки школьников и пришли к закономерному выводу о необходимости развития самой этой системы путем изменений как качественного, так и количественного характера.

Материал и методы. В рамках общеуниверситетской тематики НИР по проблемам высшей школы «Установить влияние использования инновационных педагогических технологий на качество образовательного процесса в медицинском университете» на базе кафедры химии ФПДП проводится эксперимент по созданию непрерывной интегрированной системы трехступенчатой подготовки слушателей ФПДП к централизованному тестированию по химии и обучению в вузе.

Последние десятилетия в среде школьников и студентов снижается интерес к естествознанию в целом и к химии в частности, что связано с недостаточным техническим обеспечением учебного процесса, а также с общей тенденцией резкого снижения ценности знания в молодежной среде. Как показала практика, слушатели вечерних подготовительных курсов обладают недостаточным уровнем предметной, психологической и организационной подготовки для осуществления учебной деятельности в рамках требований, предъявляемых к ним образовательным стандартом, при этом они неспособны критически оценить реальное положение дел и объясняют свои неудачи завышенными требованиями к абитуриентам и низким уровнем подготовки в школе. Объективно же нужно отметить, что последние пять лет все задания педагогических тестов централизованного тестирования по химии соответствуют программному материалу, изучаемому в средней школе, тем не менее, абитуриенты упорно подчеркивают их якобы растущий уровень сложности. Что мы можем предпринять в данных условиях? В сентябре 2010 года в качестве эксперимента был проведен первый пробный набор слушателей вечерних подготовительных курсов среди учащихся 9 классов городских школ. Параллельно было начато исследование возможности организации целостной системы трехступенчатой подготовки (9–11 класс) слушателей вечерних подготовительных курсов по химии в тесном сотрудничестве с другими структурными подразделениями университета: кафедрами токсикологической и аналитической химии, общей и физколлоидной химии, органической химии, фармацевтической химии, психологии и педагогики, информационных технологий с курсом электронной библиотеки, а также отделами дистанционного обучения и воспитательной работы. Разработаны направления дальнейшей деятельности по

созданию учебно-методического комплекса, наиболее удовлетворяющего потребностям слушателей в перспективе их дальнейшего обучения на ФПДП с целью поступления в вуз и обучения в нем, а также поставлена задача оценить эффективность функционирования самой такой системы.

Мы предположили, что наиболее заинтересованные и равнодушные школьники при достаточной внутренней и внешней мотивации и условии систематических аудиторных занятий будут практически полностью готовы к изменениям в их дальнейшей судьбе на этапе поступления в вуз. Поэтому с сентября 2011 года проводится целенаправленная учебно-методическая и научно-исследовательская работа в данном направлении. В учебный процесс активно внедряются инновационные педагогические и информационно-коммуникационные технологии. В текущем учебном году впервые для слушателей ФПДП в рамках межкафедрального сотрудничества проведены лабораторные занятия по качественному анализу на базе кафедры токсикологической и аналитической химии, вызвавшие у слушателей неподдельный интерес.

Результаты и их обсуждение. В настоящее время на вечерних курсах (11 класс) обучаются как слушатели, начавшие обучение в 9 классе, так и школьники, решившие изучать химию в 10 или 11 классе. Таким образом, на выходе мы имеем три категории слушателей вечерних курсов – абитуриентов 2014 года. Эффективность организации непрерывной подготовки школьников к централизованному тестированию по химии в рамках трехступенчатой интегрированной системы подтверждается данными сравнительного анализа результатов тестирований, проводимых в начале учебного года и на его протяжении. В текущем 2013-2014 учебном году мы сравнили результаты трех тестирований, организованных для всех категорий одиннадцатиклассников (таблица).

Таблица. Сравнительные результаты тестирования слушателей

этап тестирования и его сроки		результаты тестирования (%)		
		11 класс (1 год обучения)	11 класс (2 год обучения)	11 класс (III ступень обучения)
1	октябрь 2013 года	22,4	28,6	42,3
2	декабрь 2013 года	32,6	35,2	48,4
3	январь 2014 года	34,3	37,5	49,1

В среднем, слушатели, которые обучаются на нашем факультете третий год, показали в среднем более высокие результаты.

Заключение. В настоящее время заложен прочный фундамент эффективного функционирования целостной интегрированной системы трехступенчатой подготовки, ориентирующей слушателей на более высокий уровень требований к себе, позволяющей в процессе непрерывного обучения сформировать осознанную мотивацию и заложить прочную основу успешной учебы в вузе, ориентированной на дальнейшую успешную подготовку специалистов, обладающих целостным естественнонаучным мировоззрением, системным мышлением, сформированной совокупностью универсальных, ключевых, предметных и профессиональных компетенций.

Список литературы

1. Далимаева Е.О. Преемственность образования: социологический анализ / Е.О. Далимаева // VIII Международная научно-методическая конференция «Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – вуз», 12–13 мая 2011 г.: [материалы]: в 2 ч. Ч. 2 / редкол.: И.В. Семченко (гл. ред.), С.А. Хахомов (гл. ред.) [и др.]. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2011. – с.203–206.
2. Тригорлова Л.Е. Практика создания непрерывной интегрированной системы обучения абитуриентов химии на этапе доуниверситетской подготовки / Л.Е. Тригорлова, Э.Е. Якушева // Методика преподавания химических и экологических дисциплин: сборник научных статей международной научно-методической конференции; Брест, 22–23 ноября 2012. – Брест: БрГТУ, 2012. – С. 251–255.

ПРОБЛЕМЫ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

М.П. Шерикова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

«Дизайн как творческий процесс всегда будет опираться на интуицию и смелость замысла, но интуиция и смелость должны базироваться на глубоких и универсальных знаниях, соответствующих современному этапу социального, технического и культурного развития» [1].

Дизайнерское образование сегодня представляет собой комплексную, междисциплинарную, проектно-художественную деятельность, интегрирующую естественнонаучные, гуманитарные, технологические знания, инженерное и художественное мышление, направленную на формирование предметного мира в чрезвычайно широкой зоне взаимодействия человека с окружающей средой во всех без исключения сферах деятельности.

Специфика дизайнерского образования предъявляет особые требования к поступающим в вуз молодым людям, намеренным получить образование в этой области – это художественная подготовка, уровень которой превышает требования общеобразовательной школы. Специалисты по художественному образованию Б.М. Неменский, В.С. Кузин и др., отмечая огромную роль художественной культуры и искусства в формировании личности обучающихся, говорят о недостаточной подготовке современного школьника в области культуры и искусства [3].

Цель исследования – поиск эффективных методов работы со школьниками для оптимизации процесса усвоения учебного материала и адаптации их к процессу обучения в вузе.

Задачи исследования - разработать методические приемы активизации творческой деятельности учащихся на занятиях по композиции, разработать серию заданий, способствующих развитию ассоциативно – пространственного мышления, графических навыков и понятийно – логического аппарата.

Материал и методы. Материалом исследования послужили творческие работы учащихся школ г. Витебска и Витебской области, проходивших обучение на годичных подготовительных курсах и абитуриентов, обучавшихся на краткосрочных подготовительных курсах. Методами исследования стали анализ результатов творческих задач, поставленных в учебных заданиях, сравнительный анализ тематики и степени сложности учебного материала, структуры его программной организации в опыте довузовской подготовки старшеклассников в области дизайна предметно – пространственной среды Белорусского государственного университета, Белорусской государственной академии искусств и ведущих вузов Российской Федерации.

Результаты и их обсуждение. Проблема довузовской подготовки школьников актуальна по ряду причин объективного и субъективного характера. Объективными причинами можно назвать недостаточное количество учебных часов по изобразительному искусству в общеобразовательной школе, немотивированное отношение учащихся к урокам рисования и к изобразительной деятельности в целом (учащиеся 5-х, 6-х классов не могут определить направленность своей будущей профессиональной деятельности), программный учебно-методический материал нацелен, в основном, на формирование графических навыков в результате воспроизведения реальных форм и образов, копирования и иллюстрирования. Основными субъективными причинами являются разный уровень творческих способностей учащихся школ, ассоциативного и пространственного мышления, графической подготовки и культуры восприятия объектов окружающего мира.

Профессия дизайнера и архитектора связана с творческим переосмыслением предметного мира, его функциональной и социальной значимости и преобразованием его в новые формы, создающие гармоничную среду для жизнедеятельности человека. Труд дизайнера – это поиск новых форм, соучастие в процессе их эволюционного развития.

Эта профессия требует нестандартного мышления, способного свободно варьировать пространственными связями формально – образных структур. Процесс профессиональной подготовки дизайнера в вузе нацелен на формирование такого мышления, как основного условия качественного образования.

Предмет «Композиция» можно отнести к системообразующим дисциплинам, т.к. знание законов гармоничной организации многообразного и многомерного мира в упорядоченную структуру, формирование навыков комбинаторного преобразования искусственных систем ассимилируется в творческой и научной деятельности студентов по всем дисциплинам.

На вступительном экзамене по композиции абитуриенты выполняют формальную ассоциативную композицию по предложенной теме. Выполнение условий экзаменационного задания выявляет не только уровень графической подготовки абитуриентов, но и способность к ассоциативно – пространственному мышлению, так необходимому для успешной учебной деятельности.

Семилетний опыт проведения занятий на краткосрочных курсах по подготовке к вступительным экзаменам и долгосрочных, годовых курсах показывает, что примерно 90% абитуриентов не справляется с первоначальным тестовым заданием по ассоциативной, формальной композиции. Анализ выполненных работ выявил основные проблемы подготовленности школьников к восприятию и реализации композиционных задач на более высоком уровне.

Первая проблема связана со словесно-логическим понятийным аппаратом. Школьники не понимают язык композиционных терминов, не дифференцируют понятия композиционных свойств и средств и выявляют стереотипные связи от слова к формальному образу.

Вторая проблема заключается в несформированности пространственного мышления и неумении изображать трехмерные формы, расположенные в пространстве в разных ракурсах, на двухмерной плоскости листа.

Третья проблема – это графическая культура и неумение использовать весь арсенал графических средств в решении композиционных задач.

Найти эффективные методы работы, разработать задания, способствующие решению основных проблем и подготовить абитуриентов не только к успешной сдаче вступительных экзаменов, но и способных адекватно воспринимать учебный материал вуза стало актуальной задачей.

Сравнительный анализ многолетнего опыта работы по довузовской подготовке школьников в Белорусском государственном университете, Белорусской государственной академии искусств и МАрхИ, являющегося научно – методическим центром архитектурного и дизайнерского образования в Российской Федерации и региональных вузов («Уральская государственная архитектурно-художественная академия», «Новосибирская государственная архитектурно-художественная академия»), использующих фундаментальное наследие школы Ладовского-Кринского – активных деятелей периода ВХУТЕМАСа, способствовал развитию методов композиционной пропедевтики применительно к местным условиям. При разработке заданий были использованы некоторые идеи выразительных возможностей обобщения и формализации в художественном творчестве [2].

Заключение. Работа по подготовке школьников в течение года дает положительные результаты и способствует эффективному усвоению вузовской программы. Кафедра дизайна ВГУ им. П.М. Машерова ведет активную работу с преподавателями художественных школ по внедрению методики подготовки школьников: проводятся семинары, лекции, консультации, подготовлен к печати «Практикум по композиции» для абитуриентов. Разработаны программы для проведения подготовительных курсов. В программе годовых подготовительных курсов содержатся задания на освоение пропедевтики композиции, пластического формообразования и стилизации, пространственной организации объемных структур и задания по выполнению ассоциативных формальных композиций.

Краткосрочные летние курсы для абитуриентов носят стремительный характер и в силу иных методических приемов эффективны. Программный материал сокращен, но методы активизации творческого процесса, мозговой штурм, коллективная деятельность, макетирование способствуют быстрому усвоению пропедевтических знаний и графических навыков.

Список литературы

1. Глазычев В.Л. О дизайне. Очерки по теории и практике дизайна на Западе. – М.: Искусство, 1970. – 191 с.
2. Мелодинский Д.Л. Архитектурная пропедевтика. (История, теория, практика). – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 312с., ил.
3. Печатина М. В. «Теория и методика профессионального образования»: дис. – 2010.
4. Чернышев О.В. Формальная композиция. Творческий практикум. – Мн.: Харвест, 1999. – 312 с.: ил.
5. Чернышев О.В. Дизайн – образование. Новая модель профессиональной подготовки дизайнеров. – Минск: ПроPILEI, 2006.

Искусствоведение

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ И СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДАХ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ

*Ю.П. Беженарь, Д.П. Гвоздев
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В условиях дефицита времени, отводимого учебными планами на изучение курса начертательной геометрии, перед преподавателями стоит задача о пересмотре содержания и методики преподавания курса начертательной геометрии, поиска новых форм, методов и средств обучения. Являющийся теоретической базой геометрографических дисциплин курс начертательной геометрии способствует развитию пространственных представлений, решения задач на построение изображений, проекционных, метрических или позиционных, которые находят широкое применение в практической профессиональной деятельности. Такие сложные условия в преподавании начертательной геометрии вызывают необходимость проведения научных исследований по анализу содержания, формированию оптимальной методики, подбору форм и средств обучения графическим дисциплинам на современном этапе [3].

Цель нашего исследования заключается в определении того, какие из современных методов обучения дают наибольший эффект при преподавании курса начертательной геометрии и дать прогноз по их дальнейшему внедрению в учебный процесс.

Материал и методы. Материалом для исследования послужили типовая программа и методическое обеспечение курса «Начертательная геометрия и черчение» специальности «Дизайн (предметно-пространственной среды) на художественно-графическом факультете ВГУ имени П.М. Машерова. Методологическую основу составляют общенаучные методы исследования (анализ, синтез, сравнение, обобщение, прямое и косвенное наблюдение).

Результаты и их обсуждение. Традиционно считается, что курс начертательной геометрии является одним из сложных дисциплин в вузе. Это связано, прежде всего, из-за недостатков процесса обучения черчению в школе, что приводит к низкому уровню графической подготовки абитуриентов поступающих в средние и высшие учреждения образования. Перестройка образования высшей школы, увеличение количества часов на самостоятельное обучение за счет аудиторных, уменьшение числа часов на выполнение графических работ привело, к снижению качества усвоения материала и сокращению объема графических работ, слабому развитию пространственных представлений у студентов.

Для того чтобы у студентов были сформированы такие общекультурные и профессиональные компетенции, как способность к абстрактному и критическому мышлению, владение основными законами геометрического формирования, построения и взаимного пересечения моделей пространства, необходимо выявить проблемы в методике преподавания курса начертательной геометрии и черчения, рассмотреть внедрение в процесс обучения современных методов и средств, разработать методические рекомендации по их использованию, что будет способствовать эффективному формированию пространственного представления учащихся.

В настоящее время, подавляющее большинство современной молодежи воспитывается в той или иной степени компьютерными технологиями. Это и общение через социальные сети Интернет, сообщение через «sms» или «mms» сообщения, через компьютерные Интернет игры разных жанров, что обязательно необходимо учитывать при разработке методик обучения по всем предметам и дисциплинам, так как радикально изменился способ общения нового поколения и сместило сознание в область виртуализации реальности.

Изображение и текст на экране компьютера для учащихся являются более привычными для восприятия, более удобными для обмена информацией, общения. В этой связи перед методистами стоит задача совершенствования, постоянного активного исследования методов, форм и средств обучения начертательной геометрии и черчения, способствующих формированию развитых пространственных представлений студентов [1].

Для устранения выявленных проблем требуется использование принципиально новых педагогических технологий. Наряду с традиционными способами передачи информации все шире используются компьютерные средства. Их применение позволяет повысить эффективность и разнообразить приемы традиционных педагогических требований, усилить самостоятельную работу студентов.

Многие ученые предлагают использовать в вузовских дисциплинах компьютерные средства и для чтения лекций и для контроля знаний в виде различных тестов.

Наш опыт по внедрению лекций с применением компьютера, показал положительные результаты. Так, применение мультимедиа презентаций позволило увеличить объем рассматриваемой графической информации на лекции, визуально показать «в движении» преобразования изображений, развертку, пересечение геометрических тел, что активизирует внимание студентов к изучаемому материалу и т.п. Использование в мультимедиа презентациях для представления учебной информации графику, звук, анимацию, гиперссылки позволяет повысить эффективность восприятия студентами предложенной информации. В этом случае, восприятие и отражение предметов реальной действительности в сознании учащихся, формирование у них научных представлений и понятий осуществляется гораздо легче и быстрее [2].

Проведение же компьютерного тестирования по отдельным вопросам начертательной геометрии, не показал улучшения качества обучения и даже понизил его желание ответственно готовиться к такой форме контроля. Положительно только то, что преподавателю требуется значительно меньше времени для проведения контроля знаний, умений и проверки ответов, в отличие от устного опроса или выполнения графической работы. По-нашему мнению, для осуществления контроля знаний и умений студентов по начертательной геометрии и черчению, эффективно применять кратковременные задания (контрольные) на преобразование изображений, пересечение поверхностей и т.п. в виде задач, предлагая студентам использовать или чертежные инструменты или компьютерные графические программы на выбор. При проверке таких задач преподаватель может объективно оценить и уровень усвоения теоретического материала, умения применять его на практике, и навыки работы чертежными инструментами, либо владение компьютерной графической программой.

Заключение. В результате проведенного исследования выявлено, что время, предусмотренное учебными планами на изучение геометро-графических дисциплин в технических вузах, существенно сократилось, как и продолжительность обучения черчения в общеобразовательных учреждениях. Из-за сокращения часов отводимых на изучение курса произошло урезание количества и объема графических работ,

выполняемых студентами. Для решения поставленных проблем предложены новые подходы и рекомендации для повышения уровня знаний и умений по начертательной геометрии и черчению, способствующие развитию пространственных представлений учащихся.

Список литературы

1. Беженарь, Ю.П. Компьютерно-графическое моделирование как альтернатива традиционному предмету «Черчение»: образовательные технологии в преподавании графических дисциплин / Ю.П. Беженарь // Материалы II Респ. науч.-практ. конф., Брест, 18–19 мая 2007 г. / УО «Брестский гос. техн. ун-т». – Брест, 2007. – С. 10–12.
2. Беженарь, Ю.П. Техническая графика: учебно-методический комплекс / Ю.П. Беженарь. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012. – 346 с.
3. Беженарь, Ю.П., Дидактический потенциал компьютерного моделирования в графической деятельности учащихся / Ю.П. Беженарь // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XVIII Региональной науч.-практ. конф. преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 13–14 марта 2013 г. / Вит. гос. ун-т; редкол.: А.П. Солодков (гл. ред.). – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – Т. 2. – С. 210–212.

ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ИХ РАЗВИТИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ НАЧЕРТАТЕЛЬНОЙ ГЕОМЕТРИИ И ЧЕРЧЕНИЯ

*Ю.П. Беженарь, К.А. Соколовская
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Нет ни одной сферы человеческой деятельности, где бы умение ориентироваться в пространстве не играло бы существенной роли. Свободно оперировать пространственными образами – одно из важнейших качеств художника, инженера, архитектора, дизайнера, часть его общего интеллектуального развития.

На современном этапе модернизации системы образования все большее значение приобретает проблема совершенствования профессиональной подготовки учащегося, который должен быть сформирован как интеллектуально развитая, творческая личность. В связи с этим, необходимо отметить, что составляющей частью интеллекта является пространственное мышление, сформированность которого служит непременным условием успешности любого вида графической деятельности.

Цель данной работы заключается в теоретическом исследовании особенностей развития пространственных представлений у учащихся в процессе обучения средствами начертательной геометрии и черчения.

Материал и методы. В исследовании применялись методы анализа научных источников по психологии, педагогике, в том числе материалы периодических изданий. Анализировались графические работы студентов 2 курса специальности «Дизайн (предметно-пространственной среды)» ВГУ имени П.М. Машерова по начертательной геометрии и черчению.

Результаты и их обсуждение. Сегодня активно ведутся поиски новых путей совершенствования методики преподавания художественно-графических дисциплин, направленных на повышение профессионального мастерства через развитие пространственных представлений. Высокий уровень пространственного мышления субъекта, является необходимым условием для решения профессиональных задач, поэтому, в системе обучения возникает необходимость подбора и разработки эффективных методов и средств для формирования пространственных представлений. Именно этот процесс является одной из основных целей изучения курса начертательной геометрии и черчения в учебном заведении.

Проводимые исследования по проблеме формирования пространственных представлений посвящены в основном, разработке вопросов, связанных с выявлением сущности понятия "пространственные представления" и изучением механизма

формирования представления. Поэтому, для решения поставленной проблемы, прежде всего, нужно обратиться к определению понятия «представление».

Представление — это психический процесс отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта [1]. Представления возникают не сами по себе, а в результате нашей практической деятельности. При этом представления имеют огромное значение не только для процессов памяти или воображения, — они чрезвычайно важны для всех психических процессов, обеспечивающих познавательную деятельность человека. Процессы восприятия, мышления, письменной речи всегда связаны с представлениями, так же как и память, которая хранит информацию и благодаря которой формируются представления.

Одним из важных типов представления является «пространственное». Термин «пространственные представления» применяется к тем случаям, когда ясно представляются пространственная форма и размещение объектов, но сами объекты при этом могут представляться очень неопределенно [1].

Следующее понятие, которое является свойством представления — это полнота. Полнота пространственных представлений характеризует структуру пространственного образа, то есть набор элементов, связи между ними, их динамическое соотношение. В эту структуру включаются представление о форме, величине геометрического объекта, взаимном его расположении относительно других объектов, или взаимном расположении его частей относительно друг друга.

Основным источником формирования и развития пространственных представлений являются графические дисциплины, такие как начертательная геометрия и черчение. При их изучении учащийся постоянно находится в ситуации необходимости мысленного оперирования пространственными образами. Совершенно очевидно, что важно не механическое умение решать задачи конкретного типа, а умение привлечь, вызвать пространственные представления объектов в геометрической их интерпретации и на основе этих представлений дать логически обоснованное решение [2].

Таким образом, для того, чтобы формируемое пространственное представление было полным, необходимо овладение следующими умениями: вычленять геометрическую форму объекта и его элементов; определять величину объекта; определять взаимное расположение данного объекта и его элементов относительно других; осуществлять глазомерную оценку линейных и угловых величин; передавать в образе форму, размеры и взаимное расположение его элементов.

Все рассмотренные умения являются залогом эффективного развития пространственных представлений учащегося. Поэтому важно использовать в методике обучения черчению и начертательной геометрии упражнения на овладение вышесказанными умениями, а также различные виды наглядностей с использованием компьютерных технологий. Все это можно объединить в учебных компьютерных матрицах и выразить в них наглядные модели и задания, решение которых будет работать на развитие ранее рассмотренных умений. В комплекте матриц используются различные упражнения, ориентированные на формирование и развитие комплекса умений, составляющих содержание пространственных представлений и характеризующих их сформированность у субъекта.

Нами определены основные типы упражнений на: исследование свойств геометрических объектов; преобразование пространственных положений; изображение геометрических конфигураций; преобразование образов геометрических конфигураций; конструирование новых образов геометрических конфигураций.

Разработка данной типологии основана нами на видах графической деятельности, составляющих содержание процесса формирования и развития пространственных представлений при обучении. Необходимо отметить, что в каждой из этих групп должны присутствовать упражнения, решение которых требует использования средств наглядности и упражнения, заданные словесным описанием и решаемые в воображении.

Суть группы упражнений на исследование свойств геометрических объектов состоит в следующем: пространственный объект задается с помощью модели, рисунка,

чертежа или словесного описания. Требуется исследовать его свойства – выделить форму, определить размеры или взаимное расположение его элементов и т.п.

К упражнениям на преобразование пространственных положений относятся задачи на определение взаимного расположения объектов и их элементов, а также на изменение положения их в пространстве. Задания данных типов служат для развития умения распознавать пространственные образы, что характеризует уровень их создания, но в процессе создания часто приходится и оперировать образами, мысленно изменяя их пространственное положение, структуру, переходя от одного вида наглядности к другому. Эти действия способствуют активному развитию пространственных представлений.

Упражнения на изображение геометрических объектов предполагают изображение пространственного объекта, заданного своей проекцией или словесным описанием, с помощью рисунка, чертежа, а также построение проекций данных геометрических фигур по их наглядному изображению.

Упражнения на выполнение геометрических преобразований включают задания на различные геометрические преобразования исходных образов пространственных фигур, которые выполняются как в пределах плоскости, так и в пространстве.

Упражнения на конструирование и моделирование новых образов геометрических объектов предполагают выполнение мысленного или графического реконструирования и моделирования образов пространственных объектов. В процессе решения таких задач осуществляется конструирование новых пространственных образов и новых отношений между ними, формируются и совершенствуются умения мысленно преобразовывать исходный образ по форме, величине, пространственному положению, то есть, их решение требует активного оперирования пространственными образами и высокого уровня развития пространственных представлений и воображения.

Заключение. Анализ заданий каждой из выделенных групп выявил присутствие всех видов оперирования пространственным образом, что позволило сделать вывод о том, что их использование будет активно способствовать развитию тех или иных умений, характеризующих как процесс создания, так и процесс оперирования образами геометрических объектов, а, следовательно, и повышению уровня развития пространственных представлений. Можно отметить и то, что учащийся в процессе обучения, совершенствует навыки работы с компьютерными технологиями.

Список литературы

1. Маклаков, А. Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2010. – 583 с.
2. Беженарь Ю.П., Смотровая Н.В. Теория и практика решения позиционных и метрических задач курса начертательной геометрии // Педагогические инновации: традиции. Опыт, перспективы : материалы IV Международной научно-практической конференции, Витебск, 5 декабря 2013 г. / Вит. гос. ун-т ; редкол.: Н.А. Ракова (отв. ред.). – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – С. 79–82.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ И ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*К.В. Зенькова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В настоящее время подготовка специалистов в вузе нуждается в коренном изменении. Стратегия и тактика обучения студентов должна опираться не только на конечное освоение той или иной информации, но и на сам процесс познания, предъявляя такие требования к студентам, как наличие самостоятельности, познавательной активности, мобильности и других качеств. Учебный процесс и используемые в нем методики также требуют постоянного совершенствования.

Цель данного исследования – обосновать необходимость внедрения инновационных, активных методов и форм обучения студентов в вузе.

Основная задача исследования – определить методологические подходы к проведению практических занятий, по формированию мотивации для активного обучения компьютерных технологий.

Материал и методы. Методологическим ориентиром исследования являются классификационный и типологический подходы, использование метода сопоставительного анализа классического и современного образовательного процесса. В основу анализа современных тенденций в педагогическом процессе лежит системный подход, который позволит на основе синтеза различных знаний описать данную проблему. Материалами для данного исследования послужили результаты проведения практических занятий по компьютерному проектированию со студентами 4 курса художественно-графического факультета.

Результаты и их обсуждение. Для достижения более эффективного процесса обучения лежат различные активные методы, которые помогают студентам выделять главные, фундаментальные законы формирования информационного образа, анализировать и обобщать большой информационный поток, сосредотачиваться на главном в учебном материале. Такие методы обучения предлагают использовать не готовые знания, изложенные преподавателем, а самостоятельное овладение студентами знаний в процессе активной познавательной деятельности. Таким образом, активные методы обучения – это не пассивное познание готовой информации студентом, а познание деятельностью, где важным будет диалогическое общение между студентами, использование вариативности, игровых моделей обучения, интерактивного тестирования. Также в современном образовании следует помнить о личностном аспекте студента, который будет играть одну из главных ролей в формировании мотивации для активного обучения. Данную задачу можно решить с помощью создания индивидуального студенческого портфолио в сети Internet.

К активным методам обучения можно отнести:

- метод игрового проектирования;
- метод анализа конкретных ситуаций;
- решение ситуационных задач;
- подготовка публичных выступлений;
- дискуссионное обсуждение профессиональных проблем;
- обучение в сотрудничестве;
- создание проблемных ситуаций;
- имитационные методы активного обучения;
- лекция-конференция, лекция-беседа, лекция-визуализация, лекция-диспут и т.д.

Переход от информационно-объяснительного обучения к инновационно-действенному связан с применением в учебном процессе новых компьютерных и различных информационных технологий, электронных учебников, видеоматериалов, обеспечивающих свободную поисковую деятельность, а также предполагает развитие и личностную ориентацию [1].

Студенты художественно-графического факультета изучают дисциплины, связанные с компьютерным моделированием. Для качественного повышения уровня усвоенной информации автор данной статьи использует следующие методы:

- определения целей и задач изучаемой дисциплины;
- ведение вступительных обзорных лекции с дополнением аудио-визуальной информации (презентация, видео-ролики);
- введение небольшого вступительного (экспериментального) задания, ограниченного временем, которое способно активизировать мозговую активность студентов и проверить их базовые навыки;
- разбиение всей учебной информации по дисциплине на короткие задания-модули, каждый из которых может быть взаимозаменяемым друг с другом. Это условие облегчает ориентацию студента в большом информационном потоке и облегчает выполнение заданий в случае пропусков учебных занятий;
- использование неразрывной связи теории с практикой на семинарских занятиях.

Для выполнения этого условия вначале излагается небольшой информационный модуль, привязанный к конкретному программному продукту, затем следует выполнение

практического задания для закрепления только что полученных теоретических знаний. Таких информационных модулей с последующим практическим закреплением может быть несколько на одном семинарском занятии;

– поддержка и развитие личностного аспекта студента. Для выполнения этого условия практические задания создаются с учетом изучения их универсальных основ и возможности применения творческого потенциала каждого студента, используя принципы комбинаторики, пропорционирования, усложнения используемых в заданиях элементов. Например, в трехмерном моделировании при изучении примитива «Параллелепипед» базовой задачей является освоение навыков создания, перемещения, трансформации, копирования объекта «Параллелепипед». Выполнить это возможно, используя созданные пошаговые методические рекомендации по данному заданию. Конечным результатом задания может быть объект, состоящий из нескольких примитивов «Параллелепипед», созданный студентом по предлагаемому образцу, а может быть совершенно новый объект, созданный из тех же примитивов, но измененный путем применения оригинальной комбинаторики, изменения пропорции, использования трансформации. В данном процессе у студентов открывается возможность проявления личной инициативы и творческого начала;

– введение обобщающего самостоятельного задания (на заключительной фазе студенческого обучения, после изучения всех модулей-заданий), которое дает возможность студенту окончательно закрепить полученные знания, подытожив всю разбитую на задания информацию в единое видение изучаемой проблемы.

– оценка преподавателем студенческих заданий может проводиться как за отдельные модули-задания в течении курса, так и за окончательное задание в конце курса, что повысит объективность оценки;

Данная методика была использована в Витебском государственном университете имени П.М. Машерова у студентов художественно-графического факультета. Методика дала положительные результаты, однако требует доработки и внедрения дополнительных инновационных форм и методов для более качественного современного обучения студентов.

Заключение. Можно сделать вывод, что использование преподавателями инновационных форм и методов обучения в вузе способствует преодолению стереотипов в обучении, выработке новых подходов к профессиональным ситуациям, развитию творческих способностей студентов.

Список литературы

1. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 URL: <http://old.mon.gov.ru/dok/prav/obr/8311/> (дата обращения: 27.10.2012).
2. Черкасов М.Н. «Инновационные методы обучения студентов», сборник «Инновации в науке»: материалы XIV международной заочной научно-практической конференции. (19 ноября 2012 г.); [под ред. Я.А. Полонского].
3. Яцюк О.Г. «Культурологический аспект компьютерной виртуальности: мультимедиа как современный этап генезиса технических искусств» // Научно-практический и методический журнал «Вопросы культурологии». – 2008. – № 1.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ

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

В современных условиях основной задачей высшей школы является дальнейшее развитие системы профессионального образования и повышение качества подготовки специалиста. Эффективность решения данной задачи обеспечивается качеством подготовки формирования компетенций выпускника свободно ориентироваться в информационном пространстве и профессионально решать задачи в области дизайн-проектирования средовых объектов. Но, сегодня, изобразительно-педагогические системы и современные информационные технологии не имеют единой разработанной

теоретической концепции, т.е. теории методологии дизайн-проектирования как средовых объектов, так и самого процесса дизайн-образования. Исходя из этого, можно отметить, что одним из средств решения всех этих проблем является реализация системного подхода в дизайн – проектировании средовых объектов и использование его в проектировании процесса дизайн-образования.

Некоторые исследователи рассматривают дизайн как вид искусства, относя его, соответственно, к сфере эстетической культуры. Поэтому исследования эстетических потребностей человека и в целом – эстетического освоения мира были чрезвычайно полезны для нашей работы. Анализ проблемы формообразования в искусстве, архитектуре, дизайне и в целом – в культуре, проведенный Р. Арнхеймом, Г. Вельфлиным, А. Гильдебрандом, Г. Земпером, А. Иконниковым, М.Каганом, Г.Минервиным, В. Шимко, А. Флиером, явился важным аспектом в изучении данной проблемы.

Проектная культура исследуется в теории и методологии дизайна (Ю.В. Веселова, О.И. Генисаретский, И.С. Каримова, С.М. Кожуховская и др.). Проблемы формирования проектной культуры средствами художественно-проектных дисциплин нашли отражение в работах А.В. Ефимова, Д.Л. Мелодинского, А.В. Степанова, О.В. Чернышева, В.Т. Шимко и др. Ряд исследований рассматривают проблемы совершенствования структуры и содержания, форм и методов формирования визуальной, графической, пластической, художественно-эстетической культуры (С.В. Аранова, А.П. Ермолаев, А.В. Иконников, М.В. Лагунова, Н.Г. Молодцова и др.), закладывающие основу проектной культуры специалиста [1].

Изучение представленных работ показывает, что, хотя сущность и функции дизайна в культуре, возможности создания эстетически выразительной и гармоничной предметной среды в процессе реализации дизайнерских проектов отражены в ряде интересных работ, однако такой специфический вид дизайна, как дизайн предметно-пространственной среды требует уточнения методологических основ дизайн-проектирования сред.

Цель данной работы состоит в определении теоретических основ и методологических особенностей дизайн-проектирования предметно-пространственной среды как культуротворческой деятельности по моделированию социокультурного пространства обитания человека.

Задачи исследования:

- сущность и специфика системного подхода в формировании основ методологии дизайн-проектирования средовых объектов;
- разработка основ методологии дизайн-проектирования объектов предметно-пространственной среды, основанной на принципах системного дизайна.

Материал и методы. Теоретико-методологической основой явились идеи отечественных и зарубежных ученых: философов, культурологов, социологов, искусствоведов, теоретиков дизайна и архитектуры, изучавших как феномен дизайна архитектурной среды, так и процессы социокультурных изменений.

Методологическим ориентиром исследования являются классификационный и типологический подходы, раскрывающие формы и диапазон использования основ методологии дизайн-проектирования в учебном процессе и слабые места в современном состоянии этого вопроса. При исследовании вопроса основ методологии дизайн-проектирования в учебном процессе использован метод сопоставительного анализа. В основу анализа современных тенденций формирования основ методологии дизайн-проектирования в учебном процессе и их связь с развитием компьютерных технологий, лежит системный подход и структурный метод анализа, которые позволяют на основе синтеза различных знаний описать основные структурные элементы методологии дизайн-проектирования.

Результаты и их обсуждение. Проектная культура – это высший уровень сферы дизайна, надстраивающийся над текущим проектным процессом преобразования или воссоздания среды, над такими его составляющими, как проектирующие сообщества, проектное хозяйство, проектируемые части среды и, разумеется, над инфраструктурой дизайна. Совершенствование системы художественно-конструкторских работ, развитие

методологии дизайн-программирования и науки о дизайне вплотную приблизили к необходимости обратить внимание на достигнутое состояние проектной культуры, на ее методологические проблемы и социально-культурные перспективы [2].

Архитектурный дизайн - сфера архитектурно-строительной деятельности, направленная на формирование объектов и сооружений массового назначения: рядовых жилых, общественных и производственных зданий и открытых городских пространств. Отличительная черта архитектурного дизайна – приоритет прагматического начала, убеждение, что в этом виде проектного творчества художественные, образные результаты должны появиться как следствие эффективной разработки утилитарных и функциональных задач [3].

Дизайн архитектурной среды – искусство или вид проектной деятельности по проектированию предметно-пространственной среды, имеющее целью оптимизацию функциональных процессов жизнедеятельности человека и повышение ее эстетического уровня. Дизайн архитектурной среды можно рассматривать как вид проектирования, связанный с постановкой и решением особого типа проектных задач (в том числе для вновь строящихся или реконструируемых объектов), отличающихся комплексным использованием средств пространственной и предметной организации среды обитания в самых различных сферах – от жилой до социально-культурной. Будучи направлен на эстетическое формообразование условий жизни, синтезируя архитектуру и известные формы дизайна, он отличается от них как по предмету деятельности (объекту проектирования и характеру обеспечения жизненных процессов), так и подходом к решению проектных задач, т.е. по морфологии и профессиональным приемам.

В итоге налицо новый тип синтеза в проектном искусстве: с одной стороны специфическое сочетание морфологии и экологии культуры, индивидуальные подходы к формированию средовых ситуаций из-за отсутствия прототипов, с другой — специфические методики проектирования (усиление роли предпроектного анализа, концептуальность принимаемых решений, использование образно-типологического подхода и др.).

Системный подход – методологическое направление в науке, основная задача которого состоит в разработке методов исследования и конструирования сложноорганизованных объектов - систем разных типов и классов. В системном исследовании анализируемый объект рассматривается как определенное множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества. Системный подход является теоретической и методологической основой системного анализа [4].

Процесс проектирования представляет собой последовательность действий, началом которых являются накопление данных о работе и выработка исходной целевой установки. На ее базе определяются направления дальнейшего поиска решения, оцениваются альтернативные варианты и ведется разработка выбранной идеи с последующим уточнением и взаимоувязкой подструктур модели.

Понимание средовых объектов как систем обеспечивает более углубленную постановку изучаемых проблем и позволяет разработать плодотворную стратегию их исследования. Особенность системного подхода в дизайне заключается в установке на целостность объекта и факторов, ее обуславливающих, что и определила структуру методологии дизайн-проектирования средовых объектов:

1. Предпроектный анализ и синтез

- 1.1. Ориентация в проблемной ситуации и определение типа проектирования.

- 1.2. Системный, исторический и функциональный анализ проблемной ситуации.

Профессиональное определение темы и формулировка проектной задачи и установки. Выбор наиболее эффективного варианта темы – дизайн-концепции.

- 1.3. Определение визуальных свойств, подбор эмоционально-чувственных аналогов по свойствам и поиск композиционно-художественных и материально-технических средств

- 1.4. Формирование формального и предметного образа проектируемой среды.

- 1.5. Морфологический анализ дизайн-объекта среды.

2. Проектный анализ и синтез
 - 2.1. Раскрытие и определение основных понятий системного подхода – «субъект-1», «субъект-2» и «объект» проектируемой среды
 - 2.2. Выявление основной фазы системного дизайна – «Дизайн- концепции» и формирование ведущего звена в цепи слагаемых дизайн-проектирования – дизайн-концепции будущего средового объекта
 - 2.3. Форэскизная проработка основных элементов дизайн-концепции будущего средового объекта
 - 2.4. Разработка «Дизайн-программы». Составление методического и тематического плана работы над сложным системным объектом и поэтапного изложения групп операции по реализации дизайн-концепции
 - 2.5. Проектирование «Дизайн-сценария». Определение и типология дизайн-сценария. Основные категории сценирования в дизайне
 3. Проектное решение
 - 3.1. Дизайн объемно-пространственной структуры. Функционально-планировочное решение объемно- пространственной структуры средового объекта, цветографическая, объемно-пространственная и пластическая моделировка элементов и самой среды в целом
 - 3.2. Дизайн аудиовизуальных (АВ) коммуникаций. Виды коммуникаций целостно – структурированной среды. Элементы и функции АВ - коммуникаций. Типология АВ- коммуникаций
 - 3.3. Дизайн фирменного стиля. Определения стиля и фирменного стиля. Носители, средства и функции фирменного стиля. Концепция, программа и сценарий фирменного стиля
 - 3.4. Синтез дизайна, пространственных и временных искусств в формировании среды. Синтез как основа, существо и программа построения целостно-структурированной среды. Типология и специфика синтеза дизайна, архитектуры и изобразительных искусств. Связь дизайна и «сценических искусств» – сценографии, экспозиции, архитектуры. Синтезирующий характер дизайна как предпосылка средообразования. «Синтезатор среды» — дизайнерская форма синтеза искусств [5].
 4. Проектно - конструкторская документация
 5. Художественно-графическая подача проектных материалов
 - 5.1. Общие принципы психологической и эстетической оценки выставочного плаката
 - 5.2. Закономерности и композиционные принципы построения композиций в решении смысловой и композиционной организации материалов дизайн-проекта на планшете
 6. Представление макетного проектного решения и мультимедийной презентации
 - 6.1. Разработка и создание объемно-пластического макета в виде «3D» фрагмента интерьера в материале
 - 6.2. Мультимедийные технологии при создании презентации.
- Заключение.** Таким образом, в рамках проведенного исследования нами выявлено, что формирование основ методологии дизайн-проектирования средовых объектов в процессе подготовки дизайнеров зависит от следующих факторов:
- единой разработанной теоретической концепции, т.е. теории методологии дизайн-проектирования как средовых объектов, так и самого процесса дизайн-образования;
 - формирования основ методологии дизайн-проектирования в учебном процессе и их связь с развитием компьютерных технологий, лежит системный подход и структурный метод анализа, которые позволяют на основе синтеза различных знаний описать основные структурные элементы методологии дизайн-проектирования;
 - определение сущности и специфики системного подхода в формировании основ методологии дизайн-проектирования средовых объектов;
 - разработка основ методологии дизайн-проектирования объектов предметно-пространственной среды, основанной на принципах системного дизайна.

Список литературы

1. Генисаретский О.И. Социально-культурные проблемы образа жизни и предметной среды. – М.: ВНИИТЭ, 1987.
2. Грашин А.А. Методология дизайн-проектирования элементов предметной среды. Дизайн унифицированных и агрегатированных объектов : учеб. пособие / А.А. Грашин. – М.: Архитектура-С, 2004.
3. Жолтовский И. Мастера советской архитектуры об архитектуре. – М., 1975.
4. Иконников А., Степанов Г. Основы архитектурной композиции. – М., 1971.
5. Дизайн: очерки теории системного проектирования / Н.П. Валькова, Ю.А. Грабовенко, Е.Н. Лазарев, В.И. Михайленко. – Л.: ЛГУ, 1983. – 185 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ОСНОВЫ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ГРАМОТЫ»

*В.О. Юрдынский
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Обучение художников-педагогов обычно проводится параллельно по нескольким дисциплинам: по рисунку, живописи, композиции и т.д. Однако, обучение дает хорошие результаты в том случае, если студенты предварительно уже имеют определенные сформированные графические знания и навыки изобразительной грамоты, такие как умение перспективного и конструктивного построения предметов, грамотного выполнения тонального рисунка учитывая пропорции, объемные, пространственные и материальные качества предметов. Целью данной статьи является рассмотрение подготовленности студентов первокурсников в области художественно-графической подготовки, существующей учебной программы «Основы изобразительной грамоты», разбора допущенных ошибок в работах студентов, а также рекомендаций по их устранению.

Материал и методы. Материалом послужила учебная программа 1-го курса дисциплины «Основы изобразительной грамоты» специальности «Изобразительное искусство и компьютерная графика». Методы исследования – анализ учебно-методических материалов, типовых программ по рисунку и живописи, прямое и косвенное наблюдение, обобщение практической деятельности студентов.

Результаты и их обсуждение. Имея предварительную графическую подготовку, и выдержав вступительные испытания по рисунку и живописи, ряд студентов 1 курса все же допускают множество ошибок в изображении геометрических тел, предметов быта и других объектов. К таким ошибкам следует отнести: нарушение пропорций, несоблюдение перспективы, несоответствие точки зрения на объект к уровню горизонта, передача освещенности и пространственного расположения предметов в натюрморте (например, один предмет как бы вдавливаются в другой), ошибки в анализе конструкции сложных объемов, например, бытовых приборов (телефон, мясорубка). Выполняя задания по изображению предметов, содержащих форму простых геометрических тел или комбинацию 2-х геометрических тел, студент, как правило, рисует предмет с какой-либо одной точки зрения и в одном положении. Например: предмет находится в горизонтальном или вертикальном положении при этом студент не пытается изобразить положение этого предмета (объекта) в другом ракурсе с другой точки зрения в дополнительных зарисовках. В связи с этим у студента не происходит глубокое, всестороннее изучение объекта и его изображение в новых условиях освещения и положения в пространстве.

Программа «Основы изобразительной грамоты» для специальностей: «Изобразительное искусство и компьютерная графика» (1-03 01 03) и «Изобразительное искусство, черчение и народные художественные промыслы» (1-03 01 06) требует выработки методически обоснованной, последовательной, целенаправленной системы

обучения, соответствующей профилю специальности. Эта система должна лечь в основу профессиональной изобразительной грамоты, вооружить будущих специалистов всем богатством выразительных средств графического языка, развить эстетическое восприятие гармонии цветовых отношений окружающей среды. Разработанная учебная программа «Основы изобразительной грамоты» включает сведения из двух областей художественной подготовки. Первая – это теоретические и практические сведения курса «Рисунок», а вторая, содержит информацию курса «Живопись». Эти дисциплины представляют богатые возможности для развития творческих способностей студентов, для приобретения профессиональных знаний, умений и навыков.

Основными задачами обучения курса «Основы изобразительной грамоты» на I курсе являются: формирование основ объемно-конструктивного и тонового рисунка; освоение приемов передачи пропорциональности формы, светотени и пространства в изображении натюрморта; изучение свойств и художественных возможностей различных графических материалов; приобретение знаний о технологии работы водорастворимыми красками; развитие графических и живописных умений и навыков; приобретение знаний и умений в организации колорита работы; формирование мировоззрения художника, его духовной культуры.

В результате изучения дисциплины студенты должны знать: основные теоретические положения реалистического рисунка и живописи; закономерности построения объемной формы цветом и тоном, возможности светотени в связи с характеристикой образа; психологические особенности восприятия формы, размера, пропорций и тона. Уметь: передавать характерные особенности строения и конструкцию объектов (предметов) окружающей действительности при их изображении средствами рисунка и живописи; использовать законы линейной и воздушной перспективы; использовать различные художественные материалы, техники и технологии при реализации творческого замысла.

Для овладения требуемыми знаниями программа включает рассмотрение вопросов связанных с освоением основных теоретических положений рисунка и живописи, а также изучением технических возможностей применяемых художественных материалов и технологий.

Программа предлагает выполнение ряда краткосрочных заданий на изучение конструкции, пластики формы и пропорциональности отношений. Так, например: изображение падающего ведра с условной высоты, которое постоянно меняет свое положение в пространстве или предлагается студентам изобразить падающий или прислоненный к стене табурет с опорой на две ножки. Также можно изобразить ассиметричную геометрическую плоскую форму, поворачивая ее вокруг условной горизонтальной, вертикальной оси или центра на определенный угол. При выполнении линейно-конструктивного построения натюрморта из геометрических тел можно предложить усложнить изображение постановки, например, в некоторых телах (или во всех) удалить какую-то часть путем выреза (среза) и другие варианты.

Для освоения основ живописной грамоты и техники акварельной живописи программа «Живопись» включает последовательный ряд заданий, развивающих цветовое восприятие и колористическое видение натуры, а также формирующих умение студентов работать отношениями.

Первое задание, которое студенты выполняют в технике однотоновой (монохромной) живописи требует от обучаемого нахождения правильного соотношения между освещенными и теневыми участками в постановке (натюрморт) с помощью тона.

Выполнение второго задания «Этюды овощей и фруктов» позволяет студенту освоить некоторые приемы письма (лессировка, заливка и т.д.) и изучить свойства и особенности разных групп акварельных красок (лессировочная, полулессировочная и корпусная).

Последующие задания требуют от обучаемых внимательного и правильного наблюдения, а также использования имеющихся и приобретаемых знаний по

цветоведению, поскольку основным принципом в живописи является соблюдение цветового контраста.

Используя метод отношений в работе с цветом, студент всегда должен помнить, что, наблюдая окрашенную поверхность (предмет и т.п.), он видит цвет, обусловленный окружением и особенностью освещения (цветовой и тепло-холодный контраст).

В процессе работы над натюрмортом студент учится правильно передавать объемную форму различных предметов, их материальность и фактуру, соблюдая законы цветового и тепло-холодного контраста, развивает в себе колористическое видение.

Предложенный ряд учебных упражнений призванный помочь студенту ликвидировать некоторые ошибки в изображении формы предметов, конструктивной взаимосвязи отдельных деталей и частей в предметах быта и других объектах, освоить некоторые технические приемы лепки формы цветом.

Программа предусматривает ряд самостоятельных заданий на линейно-конструктивные рисунки различных предметов быта, зарисовки и этюды чучел птиц, зарисовки городских мотивов и фрагментов архитектуры, этюды весеннего пейзажа.

Заключение. Таким образом, предлагаемая программа позволяет повысить уровень сформированности графических знаний, умений и навыков. Предложенные упражнения развивают композиционно-пространственное мышление, творческую фантазию и воображение, закрепляют знания о законах перспективы и светотени, практические навыки работы различными материалами.

Список литературы

1. Юрдынский, В.О. Развитие пространственных представлений студентов в процессе обучения изображению натюрморта / В.О. Юрдынский // Изобразительное искусство в системе образования : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 15–16 окт. 2009. / Вит. гос. ун-т ; под ред. В.П. Климовича, Д.С. Сенько. – Витебск, 2009. – С. 149–153.

Физическая культура

ИЗМЕНЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ У СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ В ТЕЧЕНИЕ УЧЕБНОГО ГОДА

С.Г. Василенко

Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Правительство Республики Беларусь и система здравоохранения страны уделяет большое внимание здоровью детей, потому что именно здоровье детей и подростков является основным показателем биологической жизнеспособности нации. Общеизвестно, что уровень физической активности влияет на здоровье населения и особенно подрастающего поколения.

Физической работоспособностью называют «потенциальную способность человека проявить максимум физического усилия в статической, динамической или смешанной работе». Физическая работоспособность является интегративным выражением возможностей человека, входит в понятие его здоровья и характеризуется рядом объективных факторов, к которым относятся: телосложение, антропометрические, физиометрические показатели, мощность, емкость и эффективность механизмов энергопродукции, состояние опорно-двигательного аппарата [1]. В более узком смысле физическую работоспособность рассматривают как функциональное состояние кардиореспираторной системы. К наиболее распространенным пробам, характеризующим физическую работоспособность, относятся Гарвардский степ-тест, проба Руфье [2,3,4].

Цель: определить физическую работоспособность студентов факультета физической культуры и спорта в течение учебного года.

Материал и методы. Для оценки физической работоспособности можно использовать пробу с дозированной физической нагрузкой – пробу Руфье. После 5-минутного отдыха в положении “сидя” у занимающегося измеряется пульс (Ps_1), затем исследуемый выполняет 30 ритмичных приседаний за 45 секунд, после чего сразу же в положении “стоя” измеряется пульс (Ps_2). Затем испытуемый отдыхает, сидя в течение полминуты, и вновь подсчитывается пульс (Ps_3). По данным пульса в состоянии покоя, сразу после нагрузки и через одну минуту после нагрузки определяют индекс Руфье по формуле:

$$ИР = \frac{4 \times (Ps_1 + Ps_2 + Ps_3) - 200}{10}, \text{ где}$$

Ps_1 – измерение ЧСС в покое за 15 сек.,

Ps_2 – измерение ЧСС за первые 15 сек. после нагрузки,

Ps_3 – измерение ЧСС за последние 15 сек. первой минуты после нагрузки.

При величине индекса до 3 – дается хорошая оценка, от 3 до 6 – средняя, от 6 до 8 – удовлетворительная, выше 8 – плохая [3,5,6].

Результаты и их обсуждение. Комплексная оценка состояния здоровья предусматривает исследование физической работоспособности организма студентов. Нами изучена физическая работоспособность у 86 юношей и 74 девушек, студентов факультета физической культуры и спорта ВГУ имени П.М. Машерова в различные периоды учебного года в недельном микроцикле. Определение физической работоспособности (ФР) проводилось по индексу Руфье. В начале учебного года (сентябрь-октябрь) ФР существенно не отличалась у юношей и девушек. Самой низкой ФР была в субботу (в среднем $4,43 \pm 0,39$), а самой высокой – в четверг ($3,54 \pm 0,38$) ($p < 0,05$). В утренние часы ФР была выше чем в вечерние. У большей части обследованных эти различия были достоверными. В ноябре ФР несколько повысилась, на 5,7%, но различия по сравнению с сентябрем были не достоверными ($p > 0,05$). В конце учебного года (апрель-май) ФР была в среднем у юношей выше на 23,6% чем у девушек ($p < 0,05$). У юношей самой высокой ФР была в среду и четверг ($3,52 \pm 0,31$ и $3,57 \pm 0,4$) при средней $4,01 \pm 0,36$ в утренние часы, и самые низкие показатели фиксировались в вечерние часы ($5,08 \pm 0,36$ и $5,43 \pm 0,57$). Самая низкая ФР отмечена в утренние часы в понедельник и субботу ($5,56 \pm 0,36$ и $5,52 \pm 0,46$), но в эти дни не было существенных различий в суточной динамике. У девушек ФР была значительно ниже чем у мужчин в среднем на 44,3% ($p < 0,01$). Особенно выражены эти различия в вечернее время во все дни недели (в среднем за неделю $5,86 \pm 0,32$ у девушек и $4,7 \pm 0,33$ у юношей). Самой высокой ФР у девушек была во вторник и среду, а самой низкой – в понедельник, пятницу и субботу.

Заключение. Таким образом, нами выявлены определенные различия в динамике физической работоспособности в течение учебного года и в течение недели у студентов, занимающихся спортом. Эти различия имели выраженный половой характер. Следует подчеркнуть однонаправленность изменения физической работоспособности в понедельник и субботу у всех обследованных студентов. Вероятно это связано с процессами вработывания вначале учебной недели и развитием утомления в конце недели, которое более выражено у девушек. Следовательно при планировании физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в ВУЗе необходимо учитывать особенности изменения физической работоспособности студентов в процессе обучения [4,7].

Список литературы

1. Агаджанян, Н.А. Резервы нашего организма / Н.А. Агаджанян, А.Ю. Катков.– М.: «Знание», 1990. – 137 с.
2. Василенко, С.Г. Валеология. Учеб.-метод. пособие/ С.Г. Василенко. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2002. – 115 с.

3. Василенко, С.Г. Системы оздоровления человека: учеб.-метод. пособие / С.Г. Василенко. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2004. – 32 с.
4. Василенко, С.Г. Здоровье детей и подростков Белорусского Поозерья: монография / С.Г. Василенко. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2005. – 133 с.
5. Дубровский, В.И. Спортивная медицина: учебник для студ. высш. учебн. заведений / В.И. Дубровский – М.: ВЛАДОС, 2002. – 185 с.
6. Тихвинский, С.Б., Хрущев, С.В. Детская спортивная медицина / С.Б. Тихвинский, С.В. Хрущев. – М., 1991. – 560 с.
7. Фурманов, А.Г., Юспа, М.Б. Оздоровительная физическая культура: учебник для студентов вузов / А.Г. Фурманов, М.Б. Юспа.– Минск: Тесей, 2003. – 528 с.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Н.Д. Закогодная
Минск, БГУФК*

Каждая профессия требует наличия определенных способностей, проявления конкретных чувств и мыслей. Чем продолжительнее занимается человек каким-либо видом деятельности, тем ярче проявляется в нем профессиональный отпечаток. Специфика педагогической деятельности учителя заключается в активной умственной деятельности и постоянном напряжении нервной системы.

Учитель не только изучает с учениками определенную учебную дисциплину, но и управляет процессом развития и формирования личности ученика, что возможно только при обладании высоким уровнем профессионализма [1].

Термин «образование» имеет корень «образ». Имеется в виду, что преподаватель, создавая свой имидж (образ, образец), использует его для эффективного взаимодействия с аудиторией и тем самым осуществляет процесс образования.

Индивидуальный имидж преподавателя – образ, характерный для каждого педагога. В него входят индивидуально-личностные характеристики, физические данные, установки преподавателя, самооценка, внешний вид.

Профессиональный имидж преподавателя – это определенная роль, которую конструирует сам педагог и дополняет индивидуальным стилем взаимодействия со студентами, коллегами, администрацией и обществом [2].

Внешний вид преподавателя, безусловно, может создать рабочее или нерабочее настроение на уроке, способствовать или препятствовать взаимопониманию, облегчать или затруднять педагогическое общение.

Эмоционально богатый учитель, владеющий приемами вербального и невербального проявления чувств и целенаправленно их применяющий, способен оживить урок, сделать его экспрессивным.

Как бы ни был профессионально подготовлен преподаватель, ему необходимо постоянно улучшать и развивать свои личностные качества, создавая, таким образом, собственный имидж. Именно поэтому исследования на данную тематику актуальны и заслуживают должного внимания [2, 3].

Несомненно, что для выработки педагогического мастерства учитель должен обладать определенными природными задатками: внешним обаянием, хорошим голосом, слухом, артистическими данными и т.д. однако, большую роль играют и приобретенные качества.

Целью данного исследования явилось определение наиболее важных профессионально значимых и личностных качеств преподавателя вуза.

Материал и методы. Для изучения требований, предъявляемых студентами к имиджу преподавателя вуза, нами было проведено исследование, в котором приняли участие 411 студентов Белорусского государственного университета физической

культуры, обучающихся на 2,3 курсах. Среди них 336 студентов различных факультетов дневной формы получения образования, а также 75 студентов заочной формы получения образования. Опрос проходил в виде анкетирования в период с октября по декабрь 2013г.

Результаты и их обсуждение. Анализ результатов исследования показал, что по многим вопросам мнения студентов совпадают, не зависимо от факультета и формы получения образования. По их мнению, главными деловыми качествами преподавателей являются: знание предмета, профессионализм, доступность объяснения, объективность, требовательность, пунктуальность, ответственность, эрудиция, чувство юмора, богатый жизненный опыт, порядочность, интеллигентность, приятная внешность, уверенность.

Высоко ценятся следующие умения преподавателей: приводить примеры из жизни и спорта, связывать теорию с практикой, выслушивать, находить индивидуальный подход, заинтересовывать и владеть аудиторией, преподносить себя, ценить время. Это отмечают 74% респондентов.

При определении наиболее значимых индивидуально-личностных характеристик преподавателя в первую очередь отмечают: доброжелательность, самообладание, бесконфликтность, обаяние, оптимизм, самокритичность, эмоциональность (62%).

Большинство опрошенных (90%) считают, что в деятельности педагога недопустимо проявление следующих личностных качеств: грубости, хамства, вспыльчивости, конфликтности, необъективности, высокомерия, неадекватности, зависимости от настроения, агрессивности, злопамятности, равнодушия, неуважения, непринятия чужой точки зрения.

Также в каждой группе опрашиваемых различное количество студентов (от 3% до 7%) отмечали такие недопустимые личностные характеристики как: нечестность, продажность, лицемерие, негибкость, слабыхарактерность, беспринципность, занудство, монотонность, низкая самооценка, уверенность в том, что его предмет самый важный, заигрывание со студентами или выделение «любимчиков», дискриминация студентов по половому и национальному признаку.

Согласно результатам нашего исследования, внешний вид преподавателя важен для 96,7% студентов.

Как оказалось, студенты дневной формы получения образования в первую очередь ценят личностные качества преподавателя, а затем деловые (86%/14%). У студентов заочной формы получения образования по этому вопросу мнения разделились (48%/52%), вероятно потому, что весьма широк возрастной диапазон обучающихся – от 20 до 40 лет.

Заключение. Имидж преподавателя контролируется как им самим, так и общественностью в соответствии с требованиями профессии.

Преподаватель обязательно должен быть профессионалом, но не в меньшей степени на процесс образовательного взаимодействия в вузе влияет его индивидуальный имидж. Успешность образовательного процесса напрямую зависит от построения эффективного взаимодействия студентов и преподавателей, чьи взаимоотношения следует выводить на уровень взаимного уважения, доверия и партнерства. Формальное отношение друг к другу в образовательном взаимодействии необходимо исключать.

Список литературы

1. Бодалев, А.А. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983; Сеченов И.М. Избранные произведения. Сб. статей / АН СССР. – М.: Наука, 1980; Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1983
2. Калюжный, А.А. Психология формирования имиджа учителя. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. – 222 с.
3. Калюжный, А.А. Особенности построения профессионального имиджа //Вестник Государственного университета управления. Серия Социология и управление персоналом. – № 3 (19). – М., ГУУ, 2006. – С. 59–63.

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ АКВААЭРОБИКА КАК СРЕДСТВО ФИЗИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП

Ю.А. Коваленко, Е.Н. Толочко
Витебск, ВГМУ

Современные условия жизни предъявляют довольно жёсткие требования к физическим и психическим качествам и способностям общества. Поэтому вопросы восстановления и реабилитации находят своё отражение в режиме труда и отдыха любого человека. Учитывая ухудшающееся здоровье студенческой молодёжи, необходимо уделять пристальное внимание организации учебного процесса по физическому воспитанию студентов специальных медицинских групп. Одним из средств физической реабилитации являются занятия аквааэробикой, которые в настоящее время пользуются широкой популярностью у людей с различными физическими возможностями и потребностями.

Цель – оценить внедрение аквааэробики в учебный процесс физического воспитания студентов с ослабленным здоровьем.

Материал и методы. В эксперименте приняли участие 76 студентов УО «ВГМУ», которые в течение учебного года, посещали занятия в трех предложенных видах физических упражнений: оздоровительная аэробика, лечебное плавание, лечебная гимнастика. В исследовании использовались данные анкетного опроса студентов, анализа научно-методической литературы и собственного практического опыта. Разработана экспериментальная программа занятий аквааэробикой со студентами специальной медицинской группы [2].

Занятия строятся в урочной форме. В разминку, особенно важную при работе с данным контингентом, включаются плавные ритмичные движения с постепенно увеличивающейся амплитудой. В основной части занятия проводится "кардио-тренировка" (тренировка сердечно-сосудистой и дыхательной системы), состоящая из разнообразных активных движений на различные группы мышц с индивидуальным контролем интенсивности, и "силовая" тренировка, направленная на преимущественную работу мышц туловища и мышц-разгибателей с варьированием количества повторений упражнения в зависимости от глубины воды, уровня подготовленности и физической формы студентов. Заключительная часть состоит из лёгких ритмичных плавных движений, обеспечивающих расслабление мышц, за которыми следует растяжка (стретчинг). Главной целью заключительной части является общая релаксация: физическая, умственная и духовная [1, 3].

В зависимости от длительности курса, подготовленности занимающихся и специфики их заболеваний занятия проводятся в течение 30-45 минут. Примерная схема распределения основных разделов занятия представлена в таблице 1.

Таблица 1

Распределение времени занятия по аквааэробике по основным разделам

Части занятия	Разделы занятия	Продолжительность в зависимости от длины занятия	
		в отношении ко времени всего занятия, %	абсолютные показатели, мин.
Подготовительная	Разминка	15	5-7
Основная	"Кардио-тренировка"	45	13-20
	"Силовая" тренировка	25	7-11
Заключительная	Релаксация	15	5-7

Результаты и их обсуждение. Занятия по аквааэробике, проводимые в первом семестре были положительно оценены студентами. Было принято решение о разработке учебно-методического комплекса по аквааэробике и внедрению её в перечень видов физической культуры по выбору для студентов специальных медицинских групп.

Анализ количества студентов спецмедгруппы, посещавших в течение учебного года занятия одного из трёх предложенных видов физической культуры, показал, что аквааэробика оказалась не менее привлекательной, чем лечебное плавание. Было выявлено следующее соотношение: оздоровительная аквааэробика - 35,3%, лечебное плавание - 47,0%, лечебная гимнастика в зале - 17,6%. В конце учебного года студентам спецмедгруппы (N=76) было предложено оценить предлагаемые на выбор виды физической культуры (распределить по местам), а также в произвольной форме высказать своё мнение, пожелание и замечание. Результаты опроса представлены в таблице 2.

Таблица 2

Варианты оценок	Оценка студентами занятий в различных группах, %		
	Оздоровительная аквааэробика	Лечебное плавание	Лечебная гимнастика в зале
1 место	45	41	14
2 место	33	42	25
3 место	22	17	61

Примечания: данные округлены до целых чисел ввиду небольшого количества опрошенных (N=76)

Среди высказанных мнений стоит отметить следующие часто встречающиеся:

- ✓ занятия аквааэробикой "веселее", по их окончанию наблюдается "необыкновенный подъём", повышается настроение;
- ✓ упражнения в воде полезнее, чем в зале, а на аквааэробике не обязательно уметь плавать;
- ✓ плавание более "серьёзное" занятие, чем аквааэробика - можно целенаправленно добиваться поставленных перед собой задач в физическом самосовершенствовании;
- ✓ занятия лечебной гимнастикой в зале скучны, но времени на переодевание затрачивается меньше;
- ✓ группы подбираются слишком разнородные, индивидуальный подход недостаточно проявляется.

Количественное соотношение занимающихся одним из трёх предлагаемых видов физической культуры по выбору и результаты опроса студентов вероятно связаны со следующими причинами. С появлением гидрореабилитации занятия в зале стали менее популярны. В основном на лечебную гимнастику в зале "по привычке" продолжают записываться те студенты, которые начали ходить на неё, когда альтернативы её не было, или (в единичных случаях) - имеющие противопоказания к занятиям в бассейне.

Заключение. Оздоровительная аквааэробика, как новый вид по выбору вызвала заметный интерес среди студентов. Основными причинами, соответственно данным опроса, стали не обязательность умения плавать, а комплекс положительных эмоций. Стоит отметить, что подавляющее число занимавшихся - девушки. В группе лечебного плавания количество занимавшихся не намного превзошло показатель группы аквааэробики. В целом плаванием чаще всего занимаются на протяжении всего обучения не используя возможность перехода в другую группу.

Список литературы

1. Аикина Л.И. Использование плавания в системе лечебно-профилактических учреждений и организованного отдыха / Л.И. Аикина. – Омск: ОГИФК, 1988. – 158 с.
2. Лоуренс Д. Аквааэробика. Упражнения в воде / Д. Лоуренс. – М.: ФАИР-Пресс, 2000. – 95 с.
3. Морозова Г.С. Организация практических занятий по физическому воспитанию студентов с ослабленным здоровьем / Г.С. Морозова, С.Н. Морозов // Материалы 2-й Международной научно-практической конференции «Образовательная, воспитательная, развивающая и оздоровительная роль физической культуры и спорта в ВУЗе». – М.: РУНД, 2006. – С. 38–46.

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ПОТРЕБНОСТИ В ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ

И.П. Круглик, И.И. Круглик***

**Горки, БГСА*

***Санкт-Петербург, Национальный государственный университет
физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта*

Приобщение к здоровому образу жизни, укрепление здоровья учащейся молодежи средствами физической культуры необходимо рассматривать как главную задачу физического воспитания в вузе. Современный специалист должен отличаться не только высоким уровнем профессиональной подготовки, но и полноценным психофизическим и моральным здоровьем.

Прогнозирование деятельности учебных заведений по формированию здорового образа жизни студентов предполагает выявление, изучение и анализ социально-ценностных ориентаций и потребностей молодежи в сфере физической культуры и спорта, мотивации и формировании здорового образа жизни. Важнейшим фактором осуществления деятельности человека является его полноценное здоровье. Поэтому одной из основных потребностей студентов должна быть сформирована потребность в здоровом образе жизни. В формировании этой социальной и лично значимой потребности особенно важно воспитание сознательного, ответственного, увлеченного отношения учащихся к учению, приобретению знаний, отношение к коллективу, в котором направленность на физическое развитие зарождается и развивается при применении многообразных форм и методов и реализует одну из важнейших целей формирования здорового образа жизни. В процессе занятий физической культурой и спортом удовлетворяются духовные потребности, среди которых едва ли не на первый план выходят потребности в общении, познавательные, эстетические потребности. Данные потребности самым тесным образом связаны со здоровым образом жизни студенческой молодежи [1, 2, 4].

Материал и методы. В Белорусской государственной сельскохозяйственной академии в апреле 2013 года преподавателями кафедры физического воспитания и спорта был проведен опрос студентов 2–3 курсов, выборка составила 200 респондентов.

Результаты и их обсуждение. В результате исследования был установлен высокий уровень вербального отношения студентов к занятиям физической культурой и спортом. Так 88% студентов, считают такие занятия необходимыми, 8,4% студентов, относятся к ним безразлично и лишь 3,6% студентов, полагают, что в таких занятиях нет необходимости.

В проведенном социологическом исследовании изучалась мотивация занятий физической культурой. Для ее выявления респондентам был задан вопрос, в котором допускался выбор пяти вариантов ответов: «Какими мотивами вы руководствуетесь, занимаясь физической культурой и спортом?». Анализ результатов показал, что ведущими из них являются: укрепление здоровья 82,5%; развитие физических качеств – 69,3%; улучшение настроения, самочувствия 47,8%; стремление к красоте тела и движений – 32,0%; снятие усталости, улучшение умственной деятельности – 24,5%; общение, возможность иметь друзей – 13,7%.

Важнейшими специфическими принципами, определяющими организацию процесса физического воспитания учащихся, являются принципы сознательной предусмотрительности, конкретности и формирования здорового образа жизни, учет индивидуальных особенностей занимающихся.

В содержание учебно-воспитательного процесса, направленного на формирование здорового образа жизни студенческой молодежи, должно входить:

- ознакомление с основными правилами, определяющими формирование потребностей к здоровому образу жизни средствами физической культуры и спорта;
- использование многообразных средств воздействия на свое физическое состояние;
- составление целевых индивидуальных программ профилактических, психолого-педагогических, реабилитационно-коррекционных, содействующих процессу формирования здорового образа жизни;

- обучение приемам самоконтроля [4, 5];
- использование средств массовой информации.

К основным средствам и формам физической культуры, используемым в формировании здорового образа жизни студенческой молодежи относятся:

- основные средства общей направленности в системе индивидуальной работы (физические упражнения общего воздействия);
- специальные средства в системе индивидуальной работы (физические упражнения общего воздействия);
- средства общей и специальной направленности в системе коллективной работы (физические упражнения общего и специального характера);
- основные формы работы (индивидуальные, самостоятельные, коллективные).

Заключение. В формировании здорового образа жизни студенческой молодежи важно обеспечение координации работы средств массовой информации и пропаганды физической культуры и спорта (телевидение, учебные пособия, журналы, газеты и др.).

Список литературы

1. Круглик, И.П. Отношение студентов аграрных вузов к здоровому образу жизни / И.П. Круглик, И.И. Круглик // Физическое воспитание и спорт в системе образования как фактор физического и духовного оздоровления нации. Научно – педагогическая школа В.Н. Кряжа: материалы международной научно – практической конференции, Минск, 8–10 апреля 2009 года. – С. 147–149.
2. Шкиленок, В.С. Сравнительный анализ спортивных интересов к занятиям физической культурой и спортом у студентов старших курсов различных вузов Республики Беларусь / В.С. Шкиленок, И.П. Круглик, И.И. Круглик // материалы научно-практической конференции «Современные подходы в организации работы по сохранению и укреплению здоровья студентов, профилактике табакокурения и иного зависимого поведения» 31 мая 2011 г. – С. 210–213.
3. Круглик, И.И. Самоконтроль функционального состояния организма студентов-спортсменов в процессе занятий физической культурой и спортом / И.И. Круглик, Н.В. Жилко // сборник материалов Международной научно-практической молодежной конференции «Научные стремления – 2011» (14–18 ноября 2011 года). Том 2 / Совет молодых ученых Национальной академии наук Беларуси. – Минск: Издательство «Белорусская наука», 2011. – С. 240–244.
4. Круглик, И.П. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов экономического факультета / И.П. Круглик, И.И. Круглик // методические рекомендации для студентов, инструкторов физической культуры, преподавателей физического воспитания. – Горки: БГСХА, 2011. – 28 с.
5. Круглик, И.И. Физическая культура в жизни студенческой молодежи / И.И. Круглик, И.П. Круглик, Ю.Ф. Курамшин // материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Физическая культура, спорт и здоровье в современном обществе», 24 октября 2013. – С. 165–167.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОЛИМПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА

И.И. Круглик, Ю.Ф. Курамшин

*Санкт-Петербург, Национальный государственный университет физической культуры,
спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта*

Необходимость олимпийского образования для развития олимпийского движения, прогресса всего общества по пути гуманизации, признана сегодня на международном уровне. Однако в олимпийском образовании еще много нерешенных вопросов. Актуальность данной работы обусловлена возникновением противоречий между: необходимостью реализации ценностного потенциала олимпийского движения в обществе молодежи и недостаточной разработанностью технологий реализации ценностей олимпизма на институализированном уровне его проявления в условиях вуза; возникновением потребности уточнения теоретико-методологических оснований развития и совершенствования процесса олимпийского образования студентов и существующей монополярной локальной системой реализации ценностей олимпизма на практике.

Цель исследования – разработка модели олимпийского образования студентов физкультурного вуза.

Задачи исследования:

- определение сущностных характеристик олимпийского образования;
- определение научно-методического обеспечения модели олимпийского образования студентов физкультурного вуза.

Впервые термин «олимпийское образование» в научно-методической литературе появился в XX веке. Олимпийское образование представляет собой целостное социальное явление, определенный социальный институт, включающий в себя устойчивые социальные группы, формы деятельности людей, учреждения, нормы, обычаи и традиции; знания, умения, навыки, привычки людей действовать согласно гуманистическим принципам и ценностям олимпизма. Главным фактором олимпийского образования является – гуманистически организованный педагогический процесс, направленный на обеспечение условий для активного овладения молодежью знаниями, идеалами и ценностями олимпизма превращение последних в действенные мотивы поведения индивидов, нормы гуманистического образа жизни людей (В.Н. Платонов, 1980, 2002; В.И. Столяров, 1989, 1998; В.С. Родиченко, 1997; Г.М. Поликарпова, 2001 и др.) [1–7].

Процесс реализации олимпийского образования включает в себя: производство знаний и других духовных ценностей, их обмен, трансформацию и потребление. Данный процесс основан на гуманистических закономерностях олимпийского образования и соответствующих им педагогических принципах. Нами предлагается следующая модель олимпийского образования представленная на рисунке.



Рис. Модель олимпийского образования студентов физкультурного вуза.

Системообразующими элементами модели олимпийского образования являются: идеи олимпизма в социокультурном пространстве, процесс олимпийского образования его базовая составляющая формы реализации. Таким образом, данная модель олимпийского образования позволяет видеть весь процесс распространения идей олимпизма в целом его виде.

Список литературы

1. Платонов, В.Н. Олимпийская энциклопедия / гл. ред. С.П. Павлов. – М.: Сов. энцикл., 1980. – 415 с.
2. Платонов, В.Н. Энциклопедия олимпийского спорта: в 5 т. Т. 1 / Междунар. олимп. комитет, Национальный ун-т физ. воспитания Украины; под общ. ред. В.Н. Платонова. – Киев: Олимп. лит., 2002. – 495 с.
3. Поликарпова, Г.М. Олимпийское образование учащейся молодежи: Метод. пособие / Г.М. Поликарпова, Г.А. Рагозина, Крестьян. гос. ун-т им. Кирилла и Мефодия. – Луга, 2001. – 65 с.
4. Родиченко В.С. Олимпийское образование и современные тенденции развития в области политики и идеологии / Родиченко В.С., Столяров В.И. // Спорт, духовные ценности, культура. – М., 1997. – Вып. 6. – С. 26–32.
5. Столяров, В.И. Олимпийское движение и воспитание молодежи: Метод. разработка для аспирантов и слушателей Высш. шк. тренеров ГЦОЛИФКа / В.И. Столяров; ГЦОЛИФК. – М., 1989. – 33 с.
6. Столяров, В.И. Актуальные проблемы теории и практики олимпийского образования детей и молодежи / В.И. Столяров // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1998. – № 4. – С. 13–21.
7. Круглик, И.И. Олимпийское образование в высшем учебном заведении / И.И. Круглик, Ю.Ф. Курамшин // материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Физическая культура и спорт в системе образования России: инновации и перспективы развития», 6–7 декабря 2013. – С. 142–148.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ РОЛИ ОЛИМПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЛИЦЕ СТУДЕНТОВ

И.И. Круглик, Ю.Ф. Курамшин

*Санкт-Петербург, Национальный государственный университет физической культуры,
спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта*

Олимпийское образование является обязательной учебной дисциплиной для изучения в физкультурных вузах. В современном мире многие проблемы в обществе связаны с проблемами образования и воспитания. Олимпийское образование несет в себе большой гуманистический потенциал. Оно не только способствует гуманизации студенческой молодежи, формированию профессионально-педагогической культуры студентов физкультурного вуза, формированию компетентности в выбранной профессии, но и способно оказывать непосредственное влияние, как на саму личность, так и на общество в целом [1].

Цель исследования – установить роль и место «Олимпийского образования» в физкультурном учебном заведении в лице студентов.

Цель исследования определяет задачи: установить основные мотивы выбора учебного заведения физкультурного профиля, определить круг общения студентов физкультурного вуза; установить роль и место олимпийского образования в физкультурном вузе в лице самих студентов и выявить его влияние на личность студента физкультурного вуза; определить уровень сформированности профессионально-педагогической культуры у студентов выпускников, изучить интенсивность познавательных процессов у студентов и направленность личности на мотивацию к успеху.

Материал и методы. Библиографический поиск, интервью, анкетирование.

Результаты и их обсуждение. В исследовании приняли участие студенты НГУ им. П.Ф. Лесгафта, 5 курса, тренерского факультета 2012–2013 годов выпуска. Выборка составила 60 человек.

По результатам интервью студентов можно констатировать следующие факты: ведущим мотивом поступления в университет физкультуры являются занятия спортом (46,66%), возможность работать тренером (33,37%), нравится сфера физической культуры и спорта (6,62%), получение высшего образования (3,33%). Так же следует отметить: поступив в университет, многие студенты заканчивают занятия спортом, так и не реализовав себя в качестве спортсмена. Многие студенты во время обучения работают.

Некоторые в ходе интервью отметили, что выбрали физкультурный университет только потому, что никуда не могли поступить, мало видят перспектив в своей профессии, некоторые отмечали, что нет желания работать тренером.

Что касается круга общения студентов физкультурного вуза, то в основном это коллеги по спорту 43,75%, вузу 38%, работе 18,70%.

Исходя из вышесказанного знание по дисциплине «Олимпийское образование» носит профильный характер для студентов физкультурного вуза.

С целью увидеть реальную картину роли и места олимпийского образования в системе физкультурного образования в лице самих студентов было решено провести анкетирование. Для этого была разработана анкета. В которой первые три вопроса были даны для самостоятельной оценки посещения занятий по олимпийскому образованию, вопросы от 4 по 6 собственная оценка знаний по предмету олимпийского образования, от 7 до 10 определение идеалов ценностей и качеств, которые формируются под воздействием олимпийского образования, 10–12 вопросы определяют, на что направлены знания по олимпийскому образованию, выделение проблем, собственное отношение к предмету.

По результатам ответа студентов на вопрос «Оцените свое посещение учебных занятий по предмету олимпийское образование?» было установлено, что 17,10% опрошенных студентов имели 100% посещение данного предмета, 24,39% студентов ответили, что имеют хорошее посещение и пропуски только по уважительным причинам, 56,10% респондентов пропускают олимпийское образование в силу различных причин, и 2,43% студентов, считают данный предмет малозначимым и не видят смысла в его посещении.

При определении различных мотивов при посещении и изучении олимпийского образования результаты следующие: 34,14% респондентов считают, что знание данного предмета, понадобится им в ходе профессиональной деятельности (работа тренером, учителем физической культуры), 29,26% изучают данный предмет для всестороннего развития личности, 17% опрошенных посещают и изучают данный предмет для освоения общечеловеческих ценностей и идеалов олимпийского движения, 9,75% опрошенных посещают олимпийское образование только для того чтобы сдать зачет, 4,90% студентов считают, что если было бы можно они бы не посещали данный предмет, так как считают, что знания по этому предмету бесполезны, 4,87% респондентов ответили, что данный предмет и преподаватель им просто нравятся.

На вопрос «С каким интересом вы посещаете данный предмет?» были получены следующие результаты: 21,95% опрошенных ответили, что испытывают большой интерес при посещении олимпийского образования, 65,85% отметили, что им интересно, но хотелось бы каких-либо инноваций при изучении олимпийского образования, 7,31% студентов отмечают, что интереса практически нет, посещают только для сдачи зачета, 2,43% опрошенных отметили, что интерес к данному предмету отсутствует.

При ответе на вопрос «Как вы считаете, обладаете ли вы необходимыми знаниями данного предмета?» были получены следующие ответы: 7,31% студентов ответили, что «Да» они обладают необходимыми знаниями данного предмета, 73,17% опрошенных дали ответ, «Наверное, да», 7,31% студентов дали ответ «Нет» (т.е. они считают, что не обладают необходимыми знаниями), и 12,19% опрошенных дали ответ, что «Наверное нет».

На вопрос «Достаточно, ли вы получаете новых знаний (ранее вам не известных)?» мы получили следующие ответы: 46,34% студентов дали положительный ответ «Да», «Наверно, да» дали ответ 29,26% респондентов, 7,31% опрошенных отметили ответ «Нет» и 17,10% сошлись на мнении «Наверно, нет».

При ответе на вопрос «Оцените самостоятельно свой уровень знаний по олимпийскому образованию?» были получены, следующие результаты: 2,40% студентов, отметили отличный уровень знаний по олимпийскому образованию, хороший уровень знаний отметили 48,78% респондентов, 43,90% студентов отмечают удовлетворительный уровень знаний, и 4,85% опрошенных неудовлетворительный уровень знаний.

При ответе на вопрос «На ваш взгляд формированию, каких духовно-нравственных идеалов способствуют знания по олимпийскому образованию (пронумеруйте в варианте возрастания)?» получены следующие результаты: На первое место в ранжированном ряду «идеи мира, мирного сосуществования социальных систем, государств и народов, в

которой олимпизм выступает как системообразующий фактор, а олимпийское образование – как средство воспитания молодежи в духе мира» отдали свое предпочтение 26,82% опрошенных, соответственно за второе место ответили 19,50% респондентов, за третье 24,39% студентов и за четвертое 2,43% опрошенных. На первое место в ранжированном ряду «идеи общечеловеческой ценности, основывающаяся на интернационализме, интерсоциальном воспитании» отметили 26,8% студентов, за второе, третье и четвертое место высказались по 17,10% студентов. На первое место «идеи гуманистического, всестороннего развития личности, базой реализации которой являются олимпийское образование молодежи, олимпийская субкультура» отметили 31,70% опрошенных, на второе место 19,50% студентов, на третье 7,31% опрошенных и на четвертое 9,75% респондентов. На первое место «идея приоритета этических ценностей, исходя из философии Fair Play» была отмечена 19,51% студентов, на второе место отнесена 4,87% опрошенных, на третье 9,75% респондентов и на четвертое 29,26% студентов.

На вопрос «На ваш взгляд, развитию каких жизненно важных ценностей и качеств способствуют знания по олимпийскому образованию?» получены следующие данные: 58,53% студентов, считают, что такой ценностью и жизненно важным качеством является «справедливость», 56,10% опрошенных отметили «честность», 51,21% респондентов выделили «толерантность», 29,26% опрошенных, отметили «совесть», 17,10% студентов соответственно «лояльность», 7,31% опрошенных выделили «любовь» и дали ответ «другие качества» 2,43% студентов.

При постановке вопроса «На ваш взгляд развитию, каких педагогических качеств и свойств педагогической личности способствуют знания по олимпийскому образованию?» были получены следующие показатели: 75,60% студентов отмечают, что такими качествами и свойством личности является «уважение к соперникам», 56,10% опрошенных отмечают «взаимопонимание», 48,78% студентов отмечают «настойчивость и упорство в достижении цели», 39% студентов выделяют «честность, доброта, порядочность и правдивость», по 29,26% отдали свое мнение за «смелость, решительность и чувство гармонии», 26,82% опрошенных отметили «спортивность», за «благородство» отдали свое мнение 24, 39% опрошенных, «чувство собственного достоинства» отметили 21,95% студентов, чувство красоты и дружелюбие по 17,10% опрошенных.

На вопрос «На ваш взгляд развитию, каких идейно-нравственных качеств будущего педагога способствуют знания, полученные по данному предмету?» были получены следующие ответы: 53,65% студентов отметили «патриотизм», 51,21% респондентов отметили «порядочность», 31,70% отмечают «убежденность», 26,82% опрошенных отметили «принципиальность», 24,39% студентов ответили «коллективизм», 21,95% выделили «интеллигентность».

На вопрос «Олимпийское образование, как часть педагогических основ в вопросах физического воспитания, физической подготовки, гармоничного развития личности и воспитания в человеке культуры здоровья должно быть. В конечном счете, направлено на.....?» были получены следующие результаты: 58,53% опрошенных отметили, что олимпийское образование должно быть направленно на отвлечение молодежи от вредных привычек и воспитание у них основ двигательной культуры, 48,78% респондентов приверженцы формирование у человека осознанного соблюдения здорового образа жизни, 29,26% студентов отмечают, что олимпийское образование как часть педагогических основ, должно быть направленно на продления физического и творческого долголетия в жизни современного человека, 7,31% респондентов выбрали вариант повышение производительности труда.

При ответе на вопрос «Что на ваш взгляд препятствует широкому внедрению знаний в сфере олимпизма, олимпийского движения в студенческой среде?» результаты распределились следующим образом: 43,90% отметили на поставленный вопрос, выбрав вариант «недостаточное количество квалифицированных специалистов препятствует распространению знаний», 31,70% респондентов выделили «недостаточное количество учебной литературы препятствует распространению знаний», и 17,10% «недостаточное количество методического материала» так же одна из причин препятствия распространению знаний.

Заключение. Таким образом, основным мотивом выбора учебного заведения физкультурного профиля являются занятия спортом, основной круг общения студентов физкультурного вуза сводится к друзьям по спорту, вузу и работе. В ходе анкетирования нами установлены неуважительные пропуски занятий по Олимпийскому образованию, студенты сами подчеркнули важность данной дисциплины для профессиональной деятельности, отметили профессионально-педагогические качества которые формируются под влиянием олимпийского образования.

Список литературы

1. Круглик, И.И. Олимпийское образование (опыт стран, основные проблемы) / И.И. Круглик, Ю.Ф. Курамшин // Студенческая наука – физической культуре и спорту : Тезисы докладов открытой региональной межвузовской конференции молодых ученых с международным участием «Человек в мире спорта» (НГУ им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, 1 апреля – 12 апреля 2013 г.). Вып. 9. / Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. – СПб.: [Б.и.], 2013. – С. 113–116.

ЗАНЯТИЯ ПО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ АЭРОБИКЕ СО СТУДЕНТКАМИ АГРАРНОГО ВУЗА

*Е.И. Мартынова, В.Н. Галлер, Г.Б. Шацкий**
Витебск, ВГАВМ

**Витебск, ВГУ имени П.М. Машерава*

Аэробика прочно вошла в жизнь современного общества как часть оздоровительного фитнеса. На современном этапе можно четко выделить три ее уровня: спортивная аэробика; фитнес-аэробика; оздоровительная аэробика. Дальнейшее развитие оздоровительной аэробики связано со следующими направлениями: поиском новых методик; расширением научно-исследовательских программ; широким использованием современных методов тестирования функционального состояния и физической подготовленности занимающихся; индивидуализацией системы оздоровительной тренировки; развитием аэробики в единстве с общей концепцией здорового образа жизни.

Цель исследования – повышение эффективности занятий физическими упражнениями и мотивационного отношения на основе комплексного подхода к использованию различных видов оздоровительной аэробики в учебно-тренировочном процессе со студентками Витебской государственной академии ветеринарной медицины.

Мы предположили, что проведение учебных занятий по блоковому принципу позволит создать условия для повышения эффективного учебного процесса по физическому воспитанию студенток в высших учебных заведениях.

Материал и методы. Для решения задач исследования использовались следующие методы: анализ научно-методической литературы; анкетирование; педагогические наблюдения; педагогические контрольные испытания; педагогический эксперимент; методы математической статистики.

В процессе педагогических контрольных испытаний определялись показатели физического развития, функционального состояния, физической и технической подготовленности испытуемых.

Исследование проводилось в 2012–13 гг. В педэксперименте участвовали 2 группы по 25 девушек. Возраст испытуемых 18–21 год. В экспериментальной группе тренировочный процесс был организован на основе комплексного подхода по блоковому принципу. В контрольной группе восемь видов аэробики проводились в линейной последовательности друг за другом в течение трех месяцев. Занятия проводились три раза в неделю. Длительность занятий, интенсивность упражнений были одинаковыми. Выбор оптимальной величины тренировочной нагрузки, а также продолжительности, интенсивности и частоты занятий определялся уровнем физического развития, функционального состояния, физической и технической подготовленностью студенток.

Результаты и их обсуждение. Анкетный опрос показал, что мнение студентов и инструкторов о популярности различных видов аэробики во многом совпадают. Наиболее популярными видами аэробики являются классическая и степ-аэробика. Середину рейтинга

занимают калланетика, пилатес, сайклинг. Завершают список аэробика с резиной, с гантелями, со скакалкой. Среди опрошенных студенток занималось аэробикой – 44%, слышали об этом – 100%, не занимались – 56%.

Мнение инструкторов по фитнес-аэробике о мотивации занятиями оздоровительной аэробикой также несущественно отличается от мнения студенток по этому вопросу. Наиболее высокой мотивацией среди опрошенных является: снижение веса, коррекция фигуры, снятие стресса, общение, развитие качеств, укрепление здоровья.

В процессе педагогических наблюдений было определено фактическое содержание занятий по наиболее популярным видам оздоровительной аэробики, определены средства и методы проведения занятий, направленных на оптимизацию функционального состояния занимающихся. Установлено, что оптимальная длительность занятия по оздоровительной аэробике, составляет около 60 минут при 3 занятиях в неделю.

Показатели физического развития испытуемых представлены в таблице 1. До начала эксперимента не наблюдалось достоверных отличий уровня физического развития студенток экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп.

У 59% обследуемых наблюдалась повышенная масса тела, норма – у 35%, и у 6% испытуемых показатели физического развития были ниже нормы.

Таблица 1. Физическое развитие испытуемых

Показатели	ЭГ		КГ	
	до п/э	после п/э	до п/э	до п/э
Длина тела, м	1,66±0,05	1,67±0,06	1,65±0,07	1,66±0,08
Масса тела, кг	61,4±6,3	57,7±5,6	60,8±6,5	59,4±6,1
Весоростовой индекс, г/см	370±15	346±13	368±14	358±14

Показатели функционального состояния у испытуемых представлены в таблице 2. Видно, что до начала педэксперимента функциональное состояние испытуемых различалось незначительно.

Таблица 2. Функциональное состояние испытуемых

Показатели	ЭГ		КГ	
	до п/э	после п/э	до п/э	после п/э
ЖЕЛ, л	2,3±0,2	2,8±0,2	2,2±0,2	2,6±0,3
ЧСС в покое, уд/мин	75±7	71±7	76±9	74±9
АД сист., мл/рт.ст	113±10,1	116±4,0	112±7,1	114±4,0
АД диаст., мл/рт.ст	68±11	10	66±10	66±9
Жизн. индекс, мл/г	37±5	47±6	37±5	40±5
Функциональная проба, баллы	8,0±2,0	5,8±1,6	8,2±1,7	7,6±1,7
Степ-тест, усл. ед.	59,8±3,2	70,2±2,4	57,9±3,0	59,8±2,3

Показатели физической подготовленности у испытуемых представлены в таблице 3. Их величина на первом этапе соответствует среднему уровню.

Таблица 3. Физическая подготовленность испытуемых

Показатели	ЭГ		КГ	
	до п/э	после п/э	до п/э	после п/э
Сила правой кисти, кг	21±3	24±4	20±4	22±4
Сила левой кисти, кг	19±3	22±4	18±3	20±4
Подъем туловища за 1 мин., кол-во раз	36±4	44±4	31±3	37±4
Подвижность позвон. столба, баллы	3±1	4±1	3±1	4±1
Подвижность в тазобедр. суставе, см	53±10	65±10	52±9	55±8

В результате анкетирования студенток выявлено, что основными мотивами занятий оздоровительной аэробикой является снижение веса – 92%, коррекция фигуры – 91%, общение со сверстниками – 85%, увеличение двигательной активности – 74%, укрепление здоровья – 68%, снятие стресса – 60%, развитие физических качеств – 58%, повышение функциональных возможностей – 52%.

Наиболее популярными видами оздоровительной аэробики являются классическая – 94%, степ – 92%, фитбол – 84%, аква-аэробика – 81%, йога – 79%, танцевальная – (танец живота – 75%, латина – 66%), калланетика – 61%, пилатес – 59%, шейпинг – 57%, со скакалкой – 33%, с гантелями – 48%, с резиной – 52%.

Заключение. Комплексный подход к занятиям по оздоровительной аэробикой по блоковому принципу оказал большее влияние на физическое развитие занимающихся. На заключительном этапе обследования в экспериментальной группе масса тела уменьшилась в среднем на 3,7 кг ($p < 0,05$), в контрольной группе на 1,4 кг ($p > 0,05$).

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СЕРДЦА У СТУДЕНТОВ, ТРЕНИРОВАННЫХ ФИЗИЧЕСКИМИ НАГРУЗКАМИ

*Н.М. Медвецкая
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Функциональное состояние “спортивного” сердца следует расценивать как проявление долговременной адаптационной реакции [1, 2]. Но в тоже время, в значительном количестве представлены научные данные о возможных негативных изменений их состояния здоровья при неправильно построенном тренировочном процессе.

Цель данного исследования – выявление физиологических особенностей и причин развития патологических изменений в сердце при систематической мышечной деятельности

Материал и методы. В исследовании приняли участие студенты факультета физической культуры и спорта (в количестве 60 человек) на базе Витебского областного диспансера спортивной медицины с использованием современных и достаточно информативных методик электрокардиографии и эхокардиографии.

Современные представления о функционировании сердечнососудистой системы во многом основываются на изучении электрической деятельности сердца. Диагностическим показателем ЭКГ является амплитуда зубцов. Исследование спортсмена в состоянии покоя рекомендуется проводить в условиях, по возможности приближенных к условиям основного обмена, при условии отсутствия накануне тренировки или соревнования. В покое ЭКГ принято регистрировать в положении лежа в 12 отведениях: трех стандартных (I, II и III), трех усиленных однополюсных отведениях от конечностей и шести однополюсных грудных. Этот комплекс отведений дает наиболее полную информацию об электрической активности сердца.

Существенную роль в изучении адаптационных процессов, возникающих в сердце в ответ на спортивные тренировки, сыграли исследования, проведенные с помощью метода эхокардиографии, позволившего дать количественную оценку размеров сердца и определить пути адаптации сердца к гиперфункции, которые отражают процессы развития адаптации.

Основной метод диагностики – двухмерная эхокардиография (Эхо КГ). Чувствительность данного исследования составляет до 90%, специфичность 90–100% (5,6). Использовались М- и В- режимы всех торакальных доступов.

Результаты и их обсуждение. В состоянии покоя у хорошо тренированных спортсменов определяется правильный синусовый ритм, в ряде случаев – синусовая аритмия, обусловленная актом дыхания. Длительность предсердно-желудочковой проводимости (интервал P-Q) – время от начала возбуждения предсердий до начала возбуждения желудочков находится в пределах нормальных границ, установленных для здоровых людей. При нарастании уровня тренированности имеет место тенденция к

удлинению интервала, не превышающему верхней границы нормы. Эта тенденция проявляется, как правило, наряду с замедлением ритма сердечных сокращений.

В результате исследований у 20% спортсменов в покое выявлены изменения на ЭКГ, которые можно расценивать как патологические, но они не прогрессируют после значительной физической нагрузки, а даже исчезают после велоэргометрии в 80% случаев, что позволяет сделать выводы об их функциональном характере и отсутствием в группе спортсменов международного класса с чрезмерными физическими нагрузками и перенапряжением сердца.

Эхокардиографические исследования обнаружили, что у тренированных спортсменов имеется небольшое симметричное утолщение стенки левого желудочка в сочетании с увеличенными конечно-диастолическими размерами. Конечно-диастолический объем (КДО) как мера дилатации "спортивного" сердца, колеблется у спортсменов в широких пределах. Он изменяется в пределах 100–200 мл в зависимости от видов спорта, в то время как у нетренированных мужчин – в пределах 80–140 мл. Установлено, что некоторой критической величиной, превышение которой свидетельствует о наличии выраженной дилатации желудочка, является 160 мл. Характерно, что высокие величины наблюдаются у спортсменов, специально тренирующихся на выносливость. У представителей скоростно-силовых видов спорта величины КДО близки к нормальным. Известно, что систолическая и диастолическая функции "спортивного" сердца улучшаются по мере прогрессирования гипертрофии левого желудочка и увеличения объема его полости, но до определенного предела.

Как показали исследования, частота выявления информативных признаков гипертрофии миокарда желудочков находилась в зависимости от ее локализации. Так, нами получены данные наибольшего процента выявления гипертрофии миокарда обоих желудочков с преобладанием левожелудочковой (34%).

При этом важно обратить внимание, что как в этом, так и в других многочисленных эхо-исследованиях масса миокарда и размеры левого желудочка у значительной части спортсменов не выходили за пределы допустимых колебаний среднестатистических показателей, рассчитанных для нетренированных лиц, и, что особенно важно, между группой нетренированных лиц и спортсменами со средним уровнем тренированности не было выявлено достоверных различий ($P > 0,05$) ни в величине КДО, ни в величине ММЛЖ, в то время как у высоко тренированных спортсменов эти показатели были достоверно выше.

Полученные нами данные исследований аналогичны результатам других авторов, представленных в научной литературе [3]. В исследованиях эхокардиографией достоверно выявлено только 7 случаев пролапсов митрального клапана (ПМК). Все они отнесены к первой степени пролабирования передней створки (до 6мм.). Спортсмены жалоб не предъявляли, регулярно занимались физическими нагрузками в секциях и участвовали в соревнованиях, что дает возможность рассматривать данную патологию как не истинную. В то же время у обследованных спортсменов с наличием ПМК при электрокардиографии наиболее часто отмечались нарушения проводимости в виде блокады правой ножки пучка Гиса, экстрасистолии, ранней реполяризации желудочков, инверсии зубцов Т в III стандартном отведении и грудных.

Обычно в клинической практике ПМК ассоциируется с наличием артериальной гипертензией. По нашим данным, частота артериальной гипертензии достоверно не отличалась у лиц с наличием или отсутствием ПМК и, наоборот, артериальная гипотензия выявлена нами примерно у 1/3 обследованных молодых лиц с ПМК, что свидетельствует в пользу наличия у них экономичного «спортивного сердца».

Представляет научный и практический интерес факт выявления во время проведения наших исследований эхокардиографией врожденного порока сердца (двухстворчатый аортальный клапан вместо трехстворчатого) у спортсменов с высокими разрядами (многолетние занятия). Так, студентка (мастер спорта) систематически проходила медицинские осмотры с обследованием и электрокардиографией и эхокардиографией. В результате исследований студентка, имеющая звание мастера спорта по легкой атлетике, закончила соревновательную деятельность, а спортсмен отстранен от занятий в секции.

Заключение. Таким образом спортивная тренировка, а именно физическая нагрузка во время нее, заметно влияет на функциональное состояние спортсмена, в частности на сердечно-сосудистую систему, вызывая, при этом, либо адаптацию к ней (формирование «физиологически спортивного сердца»), либо нарушения работы сердца спортсменов.

Переход от физиологического состояния сердечно-сосудистой системы у спортсменов к «пограничному», происходит постепенно и тренеру необходимо хорошо знать структурно-функциональные особенности "спортивного" сердца, понимать важность систематического врачебного контроля для предупреждения и профилактики нарушений

Список литературы

1. Городниченко Э.А. Приспособительные реакции физиологических систем в оценке функциональных резервов организма / Э.А. Городниченко // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 9. – С. 8–9.
2. Агаджанян, Н.А. Сравнительная характеристика особенностей реакций организма на воздействие различных экстремальных факторов / Н.А. Агаджанян, А.В. Блытов, Т.Е. Батоцыренова // Экология человека. – 2004. – № 2. – С. 3–4.
3. Граевская Н.Д., Гончарова Г.А., Калугина Г.Е. Исследование сердца спортсменов с помощью эхокардиографии // Кардиология. – 1988. – Т. 6 18, № 2. – С. 140–143.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ РАБОТА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ

*Е.М. Нахаева
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Физическая культура и спорт с момента своего появления служили необходимыми факторами не только анатомо-физиологического развития человека, но и формирования его умственной и психической сферы, его нравственного и эстетического воспитания, формирования норм его социального поведения. Особенно актуальны ежедневные занятия физическими упражнениями для современной молодежи, которая благодаря высоким техническим достижениям освобождена сегодня от физических нагрузок. Учитывая выше изложенное, нами было предпринято исследование по изучению отношения студентов к занятиям физической культурой и спортом.

Цель: обоснование индивидуальных занятий физической культурой (спортом) в вузовской системе физического воспитания.

Материал и методы. Для достижения поставленной цели были разработаны анкеты и проведен социологический опрос студентов высших учебных заведений. Участники исследования (250) не являлись студентами факультета физической культуры и спорта, средний возраст респондентов – 19 лет. Было получено и проанализировано около 3000 ответов. В ходе работы изучалась специальная литература, использовалась историческая аналогия и математическая статистика.

Результаты и их обсуждение. Анализируя полученные ответы, было выявлено, что 75% респондентов получают физическую нагрузку только на занятиях по предмету «Физическое воспитание и спорт» в вузе. Оставшиеся 12% - кроме учебного предмета еще посещают тренировочные занятия по видам спорта, занимаются в танцевальных коллективах и посещают клубы по физической активности, бассейн, увлекаются туризмом и экстремальным спортом и 3% - относятся к специальной медицинской группе. Среди участников социологического опроса 65.3% считают занятия спортом обязательным атрибутом жизни молодых людей, 13.2% - сомневаются с ответом, 17% - равнодушны к физической культуре, 4.5% респондентов, допускают, что можно обойтись без нее. Утреннюю гимнастику применяет 2.4% опрошенных студентов, 84.2% - не используют физическую культуру и спорт в организации своего досуга. По мнению 43.5% получаемая ими физическая нагрузка на занятиях по «Физическому воспитанию и спорту» не является достаточной и эффективной. Было также выявлено, что 74.3%

респондентов не участвуют в дополнительной физической деятельности (физический труд), 58% - старается в передвижении использовать транспортные услуги, около 5% используют спортивную деятельность ежедневно. Более 59.3% опрошенных считают, что следует усовершенствовать систему физического воспитания в вузе; 43.7% - не отказались бы от посещений индивидуальных спортивных занятий в рамках вуза; 29.2% с удовольствием занимались бы такими физическими упражнениями как фитнес, атлетизм, плавание, единоборства, спортивные танцы в бесплатных кружках учебного заведения. Более 48.5% считают программную и материально-техническую базу учебных заведений не достаточной для формирования мотивов индивидуальных занятий спортом.

Заключение. Таким образом, полученные материалы позволяют выявить положительную тенденцию в отношении к физической культуре и спорту и желание дополнительных индивидуальных занятий у большинства участников опроса. Необходимость индивидуальных занятий по физической культуре и спорту подтверждаются минимальными физическими нагрузками респондентов и дефицитом двигательной активности. Одной из основных причин отсутствия мотивации к спортивной деятельности служит мало эффективная организация физического воспитания в вузе.

ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИКЕ СПОРТИВНОГО ПЛАВАНИЯ С УЧЕТОМ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

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

Плавание – один из наиболее популярных и массовых видов спорта. Не случайно даже в древние времена умение плавать считалось одним из основных признаков культуры человека[1].

Программой Министерства образования РБ «Плавание и методика преподавания» определено содержание дисциплины, которое включает в себя: общие закономерности движений в водной среде, освоение техники спортивных способов плавания, техники прикладного плавания, методики обучения плаванию, оказание первой помощи пострадавшим на воде и многое другое.

На сегодняшний день существует целый ряд различных концепций обучения плаванию, которые предоставляют тренерам новые возможности и огромный выбор средств, форм и методов проведения занятий в воде.

Актуальность исследуемой темы определяется тем, что большая часть предлагаемых методик обучения плаванию ориентированы на специально отобранный контингент спортивных школ и имеет спортивную направленность. Механический перенос методики обучения, используемый в спортивных школах, на процесс обучения студентов, в рамках учебных занятий, не обеспечивает должного уровня овладения техникой спортивных видов плавания в силу недостаточного учета специфики и степени физической подготовленности студентов, кратковременности курса обучения [2].

Под техникой спортивного плавания понимают рациональную систему движений, это понятие охватывает форму, характер движений и их внутреннюю структуру. В него входят, и умение пловца наилучшим образом координировать и использовать для продвижения вперед все внутренние и внешние силы, которые действуют на тело. Это свойственная только данному спортсмену техника неразрывно связана с развитием его двигательных и функциональных возможностей [2].

Цель исследования заключается в определении особенностей обучения техники спортивного плавания с учетом индивидуальных различий физического развития и подготовленности студентов.

Материал и методы. Исследования проводились в два этапа на базе учреждения образования Витебский государственный университет им. П.М. Машерова. Обследовались юноши 1–2 курса.

На первом этапе (поисковые исследования), используя методы анализа научно – методической литературы, сопоставление и сравнение, были обобщены имеющиеся данные и определены наиболее главные показатели физического развития и физической подготовленности, от которых в наибольшей степени зависит освоение техники спортивного плавания.

Второй этап исследований предполагал педагогическое, морфологическое и психологическое тестирование. Использовались следующие методы: антропометрические измерения (длина, масса, пропорции тела, ЖЕЛ), показатели быстроты, гибкости, координации, психологические характеристики. Определялись, так же, показатели плавучести (длина скольжения) [1].

Используя методы математической статистики определялись взаимосвязи исследуемых параметров с целью поиска тех индивидуальных особенностей, которые необходимо учитывать при обучении техники спортивного плавания, не нашедших должного применения в учебно-тренировочном процессе.

Результаты и их обсуждение. В результате проведенных исследований были получены характеристики различных сторон индивидуального развития и физической подготовленности студентов (табл.).

Таблица

Показатели различных сторон индивидуального развития и физической подготовленности студентов

№ пп	Показатели тестирования (X)				
	1	Педагогические	30м с /х	Наклон туловища(см)	Проба Ромберга (с)
56%		4,2–5,0	4–11	15 и выше	
28%		4,6–4,9	11–18	13–15	
16%		4,9–5,3	– 4 – 4	10–13	
2	Морфологические	Длина тела (см)	Масса тела (кг)	Коэф. пропорциональности	ЖЭЛ (л)
	68%	171–179	73–75	1	3,000–3,400
	20%	169–171	67–73	1–1,015	2,700–3,000
	12%	180–184	75–84	1–1,09	3,400–4,800
3	Психологические	Тип темперамента			
	20%	холерик			
	74%	сангвиник			
	6%	меланхолик			
4	Плавучесть	Длина скольжения (м)			
	63%	6–7,5			
	20%	5–5,9			
	17%	7,5–8			

Полученные результаты свидетельствуют о том, что по педагогическим характеристикам 56% студентов, попадают в диапазон от 4,2–5,0 с., в скоростных тестах и имеют показатели гибкости от 4–11см., а данные позы Ромберга от 15с. и выше, что является отличной характеристикой уровня развития координационных способностей. По результатам морфологических исследований 68 % студентов имеют средние показатели по длине и массе тела, а так же по коэффициенту пропорциональности и показателям жизненной емкости легких. По психологическим характеристикам наибольшее количество студентов - 74% - сангвиники, 20% - холерики и 6% - меланхолики. Количество студентов, обладающей хорошей плавучестью составляет 63%, средней плавучестью 20%, низкой степенью плавучести 17%.

Заключение. Анализируя полученные данные можно предположить, что для достижения максимальной эффективности в процессе обучения техники спортивным способам плавания необходимо учитывать анатомические размеры тела студента, тип его телосложения, степень развития мышечной мускулатуры, показатели подвижности в ведущих суставных группах, степень развития координационных способностей, способность к правильному дыханию, положение тела на поверхности воды —плавучесть. Хочется дополнить к перечисленным выше факторам еще один – это способность к открыванию глаз в воде, которая в свою очередь позволяет хорошо ориентироваться при движении перед поворотами и по дистанции, чувствовать себя «комфортно» в не привычной водной среде. Правильная реализация принципа индивидуализации - одного из условий повышения качества работы в вузе и максимальной реализации возможностей студентов.

Список литературы

1. Булгакова Н.Ж. Плавание / Н.Ж. Булгакова. – М.: Физкультура и спорт, 1999. – 184 с.
2. Макаренко Л.П. Подготовка юных пловцов /Л.П. Макаренко. – М.: Физ. и спорт, 1974. – 285 с.
3. Булгакова Н.Ж, Чеботарева И.В Особенности телосложения юного пловца как критерий специализации внутри вида спорта / Булгакова Н.Ж, Чеботарева И.В // Материалы 2 международной науч.-прак. конференции: «Плавание, исследования, тренировка, гидрореабилитация»: СПб. – 2003. – С. 168.

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ АЭРОБИКА КАК ПРОФИЛАКТИКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОГО НАПРЯЖЕНИЯ У СТУДЕНТОК МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

*Ж.А. Позняк, В.Е. Позняк
Витебск, ВГМУ*

Большая интеллектуальная нагрузка студентов в вузе предъявляет высокие требования к состоянию их здоровья. Психическая деятельность – это результат совместных биологических и социальных процессов, а потому здоровым принято считать человека, у которого гармонично развиваются потенциальные, физические и творческие силы [1].

Многочисленные исследования по изучению состояния здоровья студентов высших учебных заведений посвящены большей частью соматическому компоненту здоровья или сводится к статическим данным о наиболее распространенных заболеваниях. Среди подобных работ особый интерес представляют исследования, свидетельствующие о продолжающемся росте нервно-психических заболеваний у студентов вузов в связи с большими интеллектуальными нагрузками. В связи с этим оптимизация эмоционального состояния в целях профилактики возникновения нервно-психического напряжения – одна из важнейших задач для сохранения здоровья студентов.

Цель исследования – исследовать влияние оздоровительной аэробики на эмоциональное состояние студентов.

Материал и методы. Для достижения поставленной цели использовали психологическое тестирование: шкала самооценки уровня тревоги Спилберга Ч.Д., Ханина Ю.Л.

Результаты и их обсуждение. Исследования проводились в осеннем и весеннем семестрах 2012 – 2013 учебного года, на базе спортивного зала ВГМУ, со студентками 1 и 4 курса фармацевтического факультета (75 чел.), относящихся к основной и подготовительной медицинской группе. С ноября для них был организован, двух разовый в неделю в течении 1,5 месяцев, цикл оздоровительной аэробикой, который проходил во время плановых учебных занятий по физической культуре. В комплексах использовалось музыкальное сопровождение и различные направления аэробики: классическая, кардио, эстетическая аэробика, тай-бо и др.

Результаты и их обсуждение. Результаты исследования показаны в таблице.

Таблица

Уровень тревожности	Осенний семестр		Весенний семестр	
	Начало тренировки по аэробике (n=75)	Окончание тренировки по аэробике (n=75)	Начало тренировки по аэробике (n=75)	Окончание тренировки по аэробике (n=75)
Реактивная тревожность	45,3±7,6	39,9±6,2	41,6±5,7	37,3±5,1
Личностная тревожность	44,7±8,8	-	-	-

На одной из тренировок нами было проведено тестирование по шкале самооценки уровня тревоги Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина. Этот тест является информативным способом самооценки уровня тревоги в данный момент (реактивной тревожности как состояния) и личностной тревоги (как устойчивой характеристики человека). При интерпретации результат можно оценивать следующим образом: до 30 – низкая тревожность, 31-40 – умеренная тревожность, 40 и более – высокая тревожность [2].

По результатам теста было выявлено: уровень личностной тревожности в среднем по группам составил 44,7±8,8. Уровень реактивной тревожности – 45,3±7,6 – показатели высокой тревожности. Это можно отнести к новизне ситуации (тест) и к состоянию стресса (период перед экзаменационной сессией). При повторном тестировании, после занятия по оздоровительной аэробике были получены следующие результаты: уровень реактивной тревожности снизился с 45,3±7,6 до 39,9±6,2 – умеренная тревожность. Это говорит о положительном влиянии составленного комплекса на эмоциональное состояние студентов.

После сдачи экзаменационной сессии и отдыха на каникулах группы в полном составе (75 чел.) пришли на учебные занятия по физической культуре (деканатом 4 курсов разрешено поменять занятия по физической культуре в ВГМУ на посещение фитнес клубов вне вуза), оздоровительная аэробика проводилась еще два месяца. В этот период было проведено повторное исследование уровня реактивной тревожности по шкале Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина. В ходе проведения тестирования получены следующие результаты до тренировки 41,6±5,7, после 37,3±5,1. Данные оказались ниже полученных в осеннем семестре, это по мнению студенток связано с отдыхом во время каникул и отдаленной экзаменационной сессией. Снижение уровня реактивной тревожности после занятий показывает о достоверности положительного влияния оздоровительной аэробики на эмоциональное состояния студенток ВГМУ.

Заключение. Проведенные исследования позволили сделать заключение о целесообразности использования для занятий со студентками вузов оздоровительной аэробикой с целью снятия нервно-эмоционального напряжения, ритмическая гимнастика с музыкальным сопровождением послужит хорошим средством для повышения эмоционального тонуса и поднятия настроения.

Список литературы

1. Физическое воспитание студенток / под ред. В.М. Михалени. – Мн.: Дизайн ПРО, 1998. – 128 с., ил.
2. Большой психологический словарь. / под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. – М.: 2003. – 672 с.

РАЗВИТИЕ ВЫНОСЛИВОСТИ И СКОРОСТНО-СИЛОВЫХ КАЧЕСТВ СРЕДСТВАМИ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКИ В ВУЗЕ

*О.В. Прокопов, А.Н. Вавилонский, Л.И. Марцинович
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Современные условия жизни и труда, повышение требований к будущей профессии, автоматизации и компьютеризации, определяют немалые нагрузки на организм. Повышается значение таких качеств личности, как быстрота реакции, скорость принятия решения, собранность, сосредоточенность, внимательность, которые в большой мере определяются всем комплексом показателей здоровья человека [2].

По мнению многих авторов, уровень состояния здоровья и физической подготовленности студенческой молодежи в последнее время имеет тенденцию к постоянному ухудшению. Отсутствие у большинства из них необходимой мотивации к занятиям физическими упражнениями еще больше усугубляет создавшееся положение. Между тем, уровень проявления основных двигательных способностей вузовской молодежи, который достигается в процессе регламентированных занятий по физическому воспитанию, не отвечает запросам настоящего времени. Особую актуальность на современном этапе приобретают вопросы, связанные с развитием и совершенствованием основных физических качеств, в частности, с развитием выносливости и скоростно-силовых качеств [1].

Имеющиеся в литературе рекомендации о развитии и совершенствовании физических качеств у студентов имеют разобщенный и противоречивый характер. Методика развития выносливости и скоростно-силовых качеств зачастую копируется из спорта больших достижений, что не в полной мере учитывает цели и задачи физического воспитания студентов, специфику их учебно-трудовой деятельности. Легкая атлетика обладает наиболее объемным арсеналом средств для направленной физической подготовки занимающихся.

В этой связи, актуальной научной задачей является разработка рациональных форм организации и содержания физического воспитания студентов ВУЗа с низким уровнем развития скоростно-силовых качеств и выносливости на основе расширенного применения средств легкой атлетики.

Цель исследования – совершенствование системы физического воспитания студентов ВУЗа на основе расширенного применения средств легкой атлетики.

Материал и методы. Для решения задач исследования использовались следующие методы: анкетирование (роль физической культуры и спорта для укрепления и сохранения здоровья, потребность в активных физических действиях занимаются (не занимаются) физическими упражнениями во внеучебное время и др.). Были проведены педагогические контрольные испытания (бег 100 метров, прыжок в длину с места, бег 3000 метров – юноши, бег 2000 метров – девушки, подтягивание на перекладине из положения виса – юноши, поднимание и опускание туловища из положения лежа – девушки). Экспериментальным фактором явилось расширенное применение средств легкой атлетики в занятиях по физическому воспитанию со студентами, имеющими низкий уровень развития скоростно-силовых качеств и выносливости. Проводилась математическая обработка материалов исследования.

Испытуемые – студенты вуза, не занимающиеся систематически физическими упражнениями. Юноши – 28 человек, девушки – 39 человек. Исследование проводилось на базе ВГУ имени П.М. Машерова в 2012–2013 учебном году.

Результаты и их обсуждение. В результате проведенного анкетного опроса выявлен недостаток физкультурно-оздоровительной деятельности у большинства студентов. 90,7% опрошенных респондентов положительно оценивают роль физической культуры и спорта для укрепления и сохранения здоровья, но не участвуют в ней 62% девушек и 49% юношей. Регулярную потребность в активных физических действиях испытывают лишь 42% юношей и 24% девушек. 65,2% опрошенных респондентов не

занимаются физическими упражнениями во внеучебное время из-за отсутствия свободного времени, 2% - считают такие занятия бесполезным делом

Прием контрольных нормативов физического состояния студентов младших курсов показал, что на оценку «неудовлетворительно» контрольные нормативы выполнили: бег 100 метров - 42% юношей и 50% девушек, прыжок в длину с места - 46% юношей и 56% девушек, бег 3000 метров - 64% юношей и бег 2000 метров – 68% девушек, подтягивание на перекладине из положения виса -30% юношей, поднятие и опускание туловища из положения лежа - 50% девушек.

Результаты и их обсуждение. Результаты исследования показали, что большинство студентов отличаются друг от друга по структуре физической подготовленности. Так, количество юношей и девушек, имеющих «хорошие» и «отличные» результаты в скоростно-силовых тестовых упражнениях и «неудовлетворительные» – в беге на 2000 и 3000 метров, составило 42,6% от общего количества занимающихся. Количество студентов, имеющих «хорошие» и «отличные» результаты в беге на 2000 и 3000 метров и «неудовлетворительные» - в скоростно-силовых тестах, составило 29,5%.

Результатами педагогического эксперимента обоснована эффективность экспериментальной методики применения средств легкой атлетики в физическом воспитании студентов. Итоговое тестирование уровня физической подготовленности показало, что контрольные нормативы с положительной оценкой выполнили 85% юношей и 77% девушек.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать ряд практических рекомендаций для преподавателей кафедр физического воспитания ВУЗов, занимающихся планированием и организацией учебного процесса по физическому воспитанию.

1. Преподаватель физической культуры должен осуществлять контроль за физическим состоянием студентов не менее двух раз в год (в начале и конце учебного года), а также выявлять и учитывать индивидуальные особенности занимающихся.

2. Учебный процесс по физическому воспитанию студентов должен отличаться большим разнообразием физических упражнений, средств воздействия, направленных тренировочных нагрузок. Эти требования реализуются посредством рационального распределения физических нагрузок для студентов с различной структурой физической подготовленности.

4. Для формирования мотивации и устойчивого интереса к занятиям физической культурой и спортом должно осуществляться двумя путями:

– посредством развития потребности организма занимающихся к физическим упражнениям через сами упражнения и через сознание, постоянно формируемое и направляемое на осознание необходимости физического воспитания и физического совершенствования;

– каждое занятие физической культурой должно иметь профессионально-прикладную направленность с целью решения профессионально-педагогических задач;

– изложение информации на занятиях может иметь следующую последовательность: целостная структура упражнения; основные фазы и элементы; необходимые физические качества и основы их воспитания; оздоровительная направленность упражнения и реабилитационные средства; прикладное значение упражнения; профилактика предупреждения травматизма; организация соревнований и правила судейства [2].

Список литературы

1. Матвеев Л.П. К теории построения спортивной тренировки // Теория и практика физической культуры. 1991. – № 12. – С. 11–12.
2. Шуняева, Е.А. Методика применения средств легкой атлетики для развития и коррекции скоростно-силовых качеств и выносливости студентов: методические рекомендации / Е.А. Шуняева; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2008. – 24 с.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ОТНОШЕНИЕ МОЛОДЕЖИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Д.В. Росляк
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

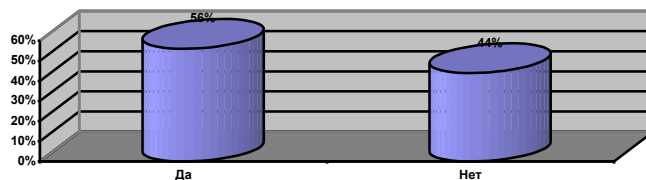
Здоровый образ жизни в последние годы стал актуальной темой для обсуждения, раньше этот вопрос поднимался лишь при обследовании у врача, а сегодня мы можем услышать и увидеть призывы к здоровому образу жизни практически везде: как на телевидении, так на радио и в газетах. Каждый хочет как можно дольше быть здоровым и счастливым. Но, как правило, человек задумывается об этом, когда случается «сбой» в какой-нибудь системе органов, когда человек осознает проблему несоответствия своего здоровья тем жизненным задачам, которые ему предстоит решать. Чтобы изменить положение и повседневно заботиться о здоровье тела, духа, психики, нужны определенные знания, убеждения, действия [2].

Цель исследования – выявить социально-психологические факторы, влияющие на отношение молодежи к здоровому образу жизни. Основные задачи, которые решались в ходе исследования: 1) отношение студентов к здоровому образу жизни; 2) как молодёжь ведёт здоровый образ жизни; 3) определение причин, барьеров, которые мешают вести здоровый образ жизни.

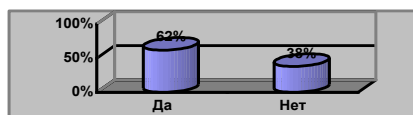
Материал и методы. Основным методом исследования в данной работе выбрана анкетная форма опроса. Она наиболее удобна при обработке и анализе данных. Объектом исследования стали студенты высших учебных заведений города Витебска. Опрашивались 500 студентов г. Витебска, 220 студента ВГУ имени П.М. Машерова и 280 студентов Витебского государственного технологического университета.

Результаты и их обсуждение. В результате проведенного социологического исследования получены следующие результаты:

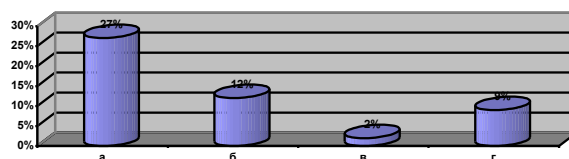
- Оказалось, что 56% опрошенных студентов имеют вредные привычки.



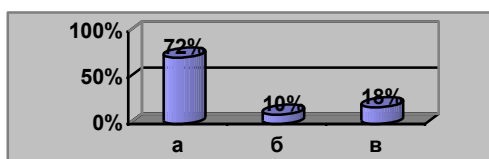
- 35% опрошенных студентов предпочитает проводить свободное время, гуляя с друзьями. Студенты не уделяют должного внимания правильному питанию.
- 31% опрошенных студентов, не делают утреннюю зарядку.
- 62% опрошенных студентов занимались различными видами спорта. Так же, нашлись и такие, которые не занимались спортом вообще – 38%



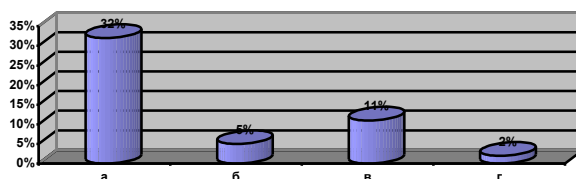
- 29% студентов продолжают заниматься спортом регулярно.
- 27% респондентов уверены, что занялись бы спортом, если бы начали новую жизнь.



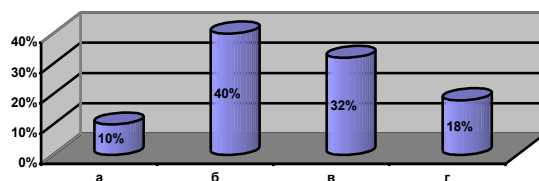
- 72% опрошенных студентов считают, что здоровый образ жизни способствует успеху в других сферах человеческой деятельности.



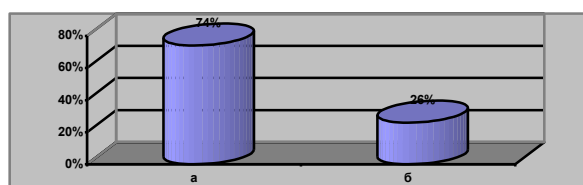
- 30% опрошенных может позволить себе посещение различных спортивных секций и посещает их, но 36% не посещают из-за того, что у них нет свободного времени.
- 32% студентов считают, что здоровый образ жизни - это здорово



- Студенты в основном тратят достаточно много денег на приобретение витаминов, полезных продуктов питания и т.п. (40%), но есть некоторое количество студентов, которые предпочитают тратить небольшое количество денег(32%) или вообще не тратиться(18%).



- Больше 80% считает, что для поднятия жизненного тонуса необходимы: соблюдение режима дня, занятие спортом и постоянные прогулки на природе
- 74% студентов считает, что абсолютно здоровая нация это иллюзия.



Заключение. На отношение молодежи к здоровому образу жизни влияют в основном социальные факторы, это проявляется в том, что сейчас очень быстрый «темп жизни», молодежи просто не хватает свободного времени, что бы заняться своим здоровьем. Экономический фактор почти не влияет, они достаточно много тратят на здоровую пищу и витамины, а так же занимаются в различных секциях. Однако многие не видят в этом смысла, и не проявляют желания улучшить свой образ жизни.

Список литературы

1. Сураvegина И.Т. Здоровый образ жизни выбери сам: Здоровье человека как экологическая проблема / И.Т. Сураvegина // Экология и жизнь. – 2007. – № 4. – С. 28–31
2. Вайнер Э.Н. ЗОЖ как принципиальная основа обеспечения здоровой жизнедеятельности / Э.Н. Вайнер // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2009. – № 3. – С. 39–46

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ВУЗА

*Г.Н. Ситкевич, О.В. Прокопов
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Современная система подготовки легкоатлета является сложным, многофакторным явлением, включающим цели, задачи, средства, методы, организационные формы, материально-технические условия и т.п., обеспечивающие организационно-педагогический процесс подготовки спортсмена к соревнованиям и достижение им наивысших спортивных показателей. Спортивная подготовка является важным стимулом для молодых спортсменов, повышает стремление тренироваться упорно и настойчиво, вкладывать все силы в достижение цели. В то же время систематические занятия спортом – это мощный фактор, способствующий развитию лучших человеческих качеств, воспитанию смелых, сильных, выносливых и закаленных людей.

Спортивная подготовка, являясь многолетним и круглогодичным процессом, решает вопросы, которые, в конечном счете, обеспечивают спортсмену крепкое здоровье, нравственное и интеллектуальное воспитание, гармоничное физическое развитие, техническое и тактическое мастерство, высокий уровень развития специальных физических, психических, моральных и волевых качеств, а также знаний и навыков в области теории и методики спорта.

Спортивная тренировка представляет собой процесс управления функциями организма, имеющий целью перевести его из одного функционального состояния в другое, обеспечивающее новый, более высокий, уровень спортивных результатов. Для организации управления необходимо разработать индивидуальную программу и следить за ее выполнением. Для выполнения поставленных задач необходимо составить планы тренировки: на несколько лет, год, месяц, микроцикл. В плане предусматривают средства и методы подготовки и объем нагрузок. Несмотря на большое количество работ в этой области проблема планирования учебно-тренировочного процесса легкоатлетов остается актуальной. Цель работы – оптимизировать учебно-тренировочный процесс легкоатлетов-студентов.

Материал и методы. Для решения задач исследования проводился анализ спортивных дневников студентов (до поступления в университет и во время обучения), расписание практических учебных занятий (гимнастика, плавание, легкая атлетика и др.) и учебно-тренировочных занятий групп повышения спортивного мастерства факультета физической культуры и спорта ВГУ имени П.М. Машерова.

Испытуемые студенты-легкоатлеты, выпускники Витебского государственного училища олимпийского резерва. Спортивная квалификация – I разряд, кандидат в мастера спорта. Возраст 17–19 лет.

Результаты и их обсуждение. Анализ полученных данных показал, что подготовка спортсменов-легкоатлетов в условиях учебы на факультете физической культуры и спорта имеет ряд особенностей:

- количество тренировочных занятий в избранном виде спорта уменьшается в среднем на 30–40 процентов, что обусловлено учебными занятиями;
- уменьшается длительность тренировочного занятия в среднем на 30–40 процентов;
- тренировки проходят в вечернее время, один раз в день, на фоне утомления;
- помимо тренировок студенты занимаются на практических занятиях по плаванию, спортивным играм, легкой атлетике и др. 7 часов в неделю.

Заключение. С учетом выявленных особенностей оптимизация учебно-тренировочного процесса студенты-легкоатлеты факультета физической культуры и спорта ВГУ имени П.М. Машерова необходимо:

- строить тренировочные занятия в микроциклах учитывая практические занятия;
- уделять большое внимание проведению вводной части тренировки (разминке), т.к. после занятий, на фоне усталости, организм более подвержен травматизму;

- на тренировочных занятиях больше внимания уделять технической подготовке спортсмена;
- давать студентам большой объем теоретических знаний, чтобы они могли самостоятельно вести учет и анализ тренировочного занятия;
- придерживаться принципа «лучше недоработать, чем переработать»;
- обращать особое внимание на режим дня, питание студентов, занимающихся спортом.

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ХОДЬБЫ ПО МОДИФИЦИРОВАННОЙ ПРОГРАММЕ НА ПОКАЗАТЕЛИ ДЫХАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ СТУДЕНТОВ

*Е.Н. Слободняк, К.А. Дубовик
Минск, БНТУ*

Физическое развитие тесно связано со здоровьем человека. Здоровье выступает как ведущий фактор, который определяет не только гармоничное развитие студента, но и успешность освоения профессии, плодотворность его будущей профессиональной деятельности, что составляет общее жизненное благополучие [2].

Оздоровительная ходьба является наиболее доступным видом аэробных упражнений. Она благотворно воздействует на организм, вызывая положительные эмоции, уменьшая стресс. Большое количество вовлеченных в работу мышц усиливает функцию сердечно-сосудистой и дыхательной систем, повышает обмен веществ. Занятия ходьбой в любую погоду способствуют закаливанию организма, что сказывается на повышении сопротивляемости организма, росте его адаптационных возможностей. Включающиеся при ходьбе в работу крупные мышцы играют роль «периферического сердца», улучшая ток крови от нижних конечностей органов брюшной полости, таза [1].

Цель исследования – определить эффективность использования программ по оздоровительной ходьбе на функциональное состояние дыхательной системы студентов.

Материал и методы. Методы исследования: педагогическое тестирование, математическая обработка результатов. Тестовые методы включали функциональные пробы для определения состояния дыхательной системы студентов на разных этапах обучения. Функциональным показателем состояния дыхательной системы, в частности, и адаптационных возможностей организма в целом является показатель задержки дыхания. Функциональные пробы на задержку дыхания (проба Штанге – после вдоха, и проба Генчи – после выдоха) используются для оценки устойчивости организма человека к смешанной гиперкапнии и гипоксии.

Проба Штанге – испытуемый, в положении сидя, после пяти минутного отдыха, делает глубокий вдох и выдох, затем субмаксимальный вдох и задерживает дыхание, закрыв рот и зажав пальцами нос. Регистрируется время задержки дыхания в секундах. Продолжительность задержки дыхания фиксируют по первому движению диафрагмы.

Проба Генчи – в положении сидя, после отдыха, испытуемый делает несколько глубоких дыханий и на субмаксимальном выдохе задерживает дыхание. Прекращение задержки фиксируется по первому движению диафрагмы[3].

В исследовании, проводившемся на базе БНТУ энергетического факультета с февраля по май 2013 года приняли участие 32 студента и 18 студенток третьего курса, отнесенных к основной группе здоровья. В ходе исследования испытуемые прошли функциональные пробы на задержку дыхания в начале и в конце второго семестра. Студенты посещали занятия физической культуры два раза в неделю в группах основного учебного отделения. Студентам была предложена модифицированная программа по оздоровительной ходьбе, основанная на разработках К.Купера, разработанная на 17 недель учебного процесса и адаптированная к показателям их физического состояния и месту проведения занятий.

Программа для юношей основного учебного отделения включала:
– прохождение дистанции без груза по ровной, гладкой дороге;

- длина дистанции постепенно увеличивалась от 1500 м до 5000 м к 15 неделе;
- время прохождения дистанции соответственно уменьшалось с постепенным увеличением дистанции (1500 м за 15 мин – первые две недели; 5000 м за 40–45 мин в конце программы);

- скорость движения по дистанции 120–130 шагов в мин.

Программа для девушек основного учебного отделения включала:

- прохождение дистанции без груза по ровной, гладкой дороге;

- длина дистанции постепенно увеличивалась от 1500 м до 4000 м к 15 неделе;

- время прохождения дистанции соответственно уменьшалось с постепенным увеличением дистанции (1500 м за 18 мин – первые две недели; 4000 м за 40–43 мин в конце программы);

- скорость движения по дистанции 100–110 шагов в мин.

Результаты исследования и их обсуждение.

В таблице 1 приведены среднегрупповые результаты функциональных проб юношей и процентные изменения показателей.

Таблица 1. Среднегрупповые результаты тестирования юношей

Функциональные пробы	в начале второго семестра	в конце второго семестра	прирост %
Проба Штанге, сек	54,3±1,2	56,2±1,7	3,5%
Проба Генчи, сек	32,8±1,7	33,7±1,5	2,7%

Проводя анализ динамики показателей функциональных проб юношей можно сделать вывод, что у студентов наблюдается прирост результатов. При повторном исследовании полученные данные по пробе Штанге составили 56,2 с ($p < 0,05$), по пробе Генчи – 33,7 с ($p > 0,05$).

В таблице 2 приведены среднегрупповые результаты функциональных проб девушек и процентные изменения показателей.

Таблица 2. Среднегрупповые результаты тестирования девушек

Функциональные пробы	в начале второго семестра	в конце второго семестра	прирост %
Проба Штанге, сек	39,3±1,4	40,8±1,3	3,8%
Проба Генчи, сек	26,5±1,8	27,1±1,9	2,3%

Анализ данных функциональных проб на задержку дыхания у девушек, выявил положительную динамику результатов. В конце второго семестра показатели по пробе Штанге составили 40,8 с ($p < 0,05$), по пробе Генчи – 27,1 с ($p > 0,05$).

Заключение. В результате данного исследования была доказана эффективность применения модифицированных программ по оздоровительной ходьбе на занятиях у студентов основного учебного отделения, что отразилось в приросте показателей функционального состояния дыхательной системы студентов: по пробе Штанге на (юноши 3,5%, девушки – 3,8%); по пробе Генчи (юноши – 2,7%, девушки – 2,2%).

Список литературы

1. Иващенко, Л.Я. Программирование занятий оздоровительным фитнесом / Л.Я. Иващенко, А.Д. Благий Ю.А. Усачев. – Киев: Науковед, 2008. – 197 с.
2. Ильинич, В.И. Физическая культура студента: учебник / В.И. Ильинич. – М.: Гардарики, 2000. – 448 с.
3. Логвин, В.П. Методы контроля и самоконтроля физического состояния при занятиях оздоровительной физической культурой и спортом: пособие / В.П. Логвин; Белорус. гос. ун-т физ. культуры. – Минск: БГУФК, 2009. – 60 с.

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ТУРИЗМОМ НА ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ СТУДЕНТОВ

*Е.Н. Слободняк, В.Ю. Краселев
Минск, БНТУ*

Повышение нервно-эмоциональных нагрузок на фоне малоподвижного образа жизни и отрыва человека от природы, негативно влияют на здоровье. В связи с этим, одним из лучших и доступных средств укрепления и оздоровления организма является активный, спортивно-оздоровительный туризм. Занятия туризмом способствуют созданию базы общей физической подготовки и предусматривают специальную подготовку для участия в соревнованиях по туристской технике. В туристических походах человек учится ориентироваться на местности, а его организм хорошо приспосабливается к частой смене двигательной деятельности. Так как туризм способствует развитию двигательных и воспитанию волевых и психических качеств, занятия им могут быть рекомендованы лицам всех профессий с конкретной детализацией нагрузки и вида туризма в зависимости от возраста и состояния здоровья человека. Эта универсальность туризма принципиально отличается от других видов спорта, которые могут быть показаны для одних профессий и нежелательные для других [1, 2].

Цель исследования – определить влияние занятий туризмом на функциональное состояние студентов занимающихся в группах спортивного совершенствования.

Материал и методы. Методы исследования: педагогическое тестирование и математическая обработка результатов.

Тестовые методы включали функциональные пробы для определения функционального состояния студентов на разных этапах обучения. Проба Штанге – испытуемый, в положении сидя, после 5 минутного отдыха, выполняет глубокий вдох и выдох, затем субмаксимальный вдох и задерживает дыхание. Регистрируется время задержки дыхания. Продолжительность задержки дыхания фиксируется по первому движению диафрагмы. Проба Генчи – в положении сидя, после отдыха, испытуемый выполняет несколько глубоких дыханий и на субмаксимальном выдохе задерживает дыхание. Прекращение задержки фиксируется по первому движению диафрагмы. Жизненная емкость легких (ЖЕЛ) состоит из дыхательного объема, резервного объема вдоха и резервного объема выдоха. Спирометрия проводится в положении стоя. Испытуемый делает максимальный вдох, затем максимальный выдох в трубку спирометра. Пульс (Ps) измеряется на лучевой артерии с помощью секундомера в состоянии покоя стоя за 1 минуту перед занятиями.

В исследовании, проводившемся на базе БНТУ, приняли участие 12 студентов третьего и четвертого курсов. Из них три студента имеют звание кандидата в мастера спорта, и пять студентов первый спортивный разряд по туристско-прикладному многоборью. В начале и в конце учебного года испытуемые прошли исследования для определения исходных показателей функционального состояния и их динамики за период исследования. Студенты посещали занятия по туризму три раза в неделю в группах спортивного совершенствования.

В течение учебного года юноши приняли участие в походах:

- водный, первой категории по маршруту: р. Исlochь – р. Березина – р. Неман протяженностью 86 км, в течение семи дней;
- пешеходный, первой категории по территории республики Беларусь протяженностью 68 км, в течение шести дней.

В подготовительный период студенты выполняли тренировочные комплексы специальных упражнений, предназначенные для создания оптимальных условий для долговременной адаптации их организма к предельным нагрузкам, тождественным походным. На занятиях использовались комплексы упражнения для развития силовых способностей, скоростно-силовых, быстроты, способности к ориентации в пространстве, способности к переключению, которые используются во время выполнения специфических действий при маневрировании, сплаве по реке на катамаранах. Эти упражнения были преимущественно направлены на рациональное развитие у

занимающихся умений мгновенно переходить от напряжения к расслаблению и, наоборот, от расслабления к напряжению. Основными средствами тренировки являлась имитация элементов пешеходного и водного туризма.

Результаты и их обсуждение. В таблице приведены среднегрупповые результаты функциональных проб студентов и процентные изменения показателей.

Таблица. Среднегрупповые результаты тестирования студентов

Функциональные пробы	в начале учебного года	в конце учебного года	прирост %
ЖЕЛ, мл	3320,5±52,12	3550,0±44,32	6,9%
Ps, уд/мин	71,33±2,46	67,81±1,45	5,2%
Проба Штанге, сек	54,74±2,12	57,11±2,41	4,3%
Проба Генчи, сек	38,94±1,26	41,12±0,89	5,5%

Исходя из полученных данных исследования, можно сделать вывод, что у студентов наблюдается положительная динамика результатов по изучаемым параметрам. При исследовании юношей в конце учебного года показатели жизненной емкости легких составили 3550,0 мл ($p<0,05$), результаты измерений пульса снизились до 67,81 уд/мин ($p<0,05$). Во втором семестре показатели по дыхательным пробам улучшились по пробе Штанге – 57,11 с ($p<0,05$), по пробе Генчи – 41,12 с ($p<0,05$). Эти изменения указывают на повышение продуктивности кардиореспираторной системы.

Заключение. Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что занятия туризмом оказывают положительное влияние на функциональное состояние студентов занимающихся в группах спортивного совершенствования, что отразилось в приросте показателей на 4,3% по пробе Штанге, на 5,5% по пробе Генчи. Результаты жизненной емкости легких увеличились на 6,9%, улучшились показатели измерений пульса на 5,2%, что можно обосновать тренированностью сердечно-сосудистой системы.

Список литературы

1. Ганопольский, В.И. Уроки туризма: пособие для учителей / В.И. Ганопольский. – Мн.: НМЦентр, 1998. – 216 с.: ил.
2. Федотов, Ю.Н. Спортивно-оздоровительный туризм: учебник / Ю.Н. Федотов, И.Е. Востоков. – М.: Советский спорт, 2003. – 328 с.

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ОРГАНИЗМА 14–15-ЛЕТНИХ ШКОЛЬНИКОВ НОРМАЛЬНОГО И НАРУШЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ГЕНЕЗА

Е.С. Сукач*, П.И. Новицкий, Н.А. Макарова
*Гомель, ГГМУ
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Подростковый возраст представляет собой особый период в онтогенезе человека. В это время происходит становление и завершение периода полового созревания, в процессе которого организм подростка становится наиболее уязвимым для действия неблагоприятных факторов окружающей среды, характеризуется неустойчивым равновесием различных систем, напряженным состоянием адапционно-компенсаторных механизмов. Еще более остро эта проблема может касаться детей имеющих различные нарушения психофизического развития, которые тем или иным образом отражаются на деятельности ЦНС, всех основных регуляторных систем организма. Ведущая роль в обеспечении адаптивного реагирования организма на различные воздействия внешней среды принадлежит вегетативной нервной системе (ВНС). Одним из основных параметров функционирования ВНС является вариабельность сердечного ритма (ВСР) по которой судят не только о состоянии сердечнососудистой системы, но и о состоянии всего организма [2].

Цель исследования: сравнительный анализ функционального состояния 14–15-летних школьников с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью и их сверстников с нормальным генезисом психофизического развития.

Материал и методы. В обследовании приняли участие дети с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, обучающиеся во втором отделении Витебской вспомогательной школы №26 (n=10, мальчики в возрасте 14–15 лет, третья и четвертая группы здоровья). В качестве сравнительных показателей использовались данные их сверстников из общеобразовательной школы №21 г. Гомеля (n=10; первая и вторая группы здоровья). Обследование проводилось с использованием АПК «Омега-М» [1]. Результаты представлены медианой, достоверность их различий (p) определялась непараметрическим критерием U (Манна-Уитни).

Результаты и их обсуждение. Диагностика вегетативного тонуса выявила, что среди подростков из вспомогательной школы (1 группа) исходная эйтония была у 30% детей с, а из общеобразовательной (2 группа) – 70%. Симпатикотония в 1 группе имела место у 70%, во второй – 10% обследованных. Большинство показателей ВСР в одной и в другой группах имели статистически значимые различия медианы (выделены жирным шрифтом в табл.).

Таблица. Показатели функционального состояния организма школьников из вспомогательной (1 группа) и общеобразовательной школы (2 группа) по данным АПК «Омега-М»

Показатели АПК «Омега-М»	Медиана		Достоверность
	1 группа	2 группа	(1-2) p-level
Пульс, уд./мин	96,000	77,000	0,000022
A - Уровень адаптации организма,%	40,028	82,572	0,005196
B - Показатель вегетативной регуляции,%	46,915	90,405	0,002879
C - Показатель центральной регуляции,%	44,499	67,458	0,063013
D – Психоэмоциональное состояние,%	39,820	77,011	0,008931
Health - Интегральный показатель состояния,%	42,936	76,331	0,006841
ИН - индекс напряженности, у.е.	165,546	53,217	0,002879
B1 - уровень регуляции,%	46,915	90,405	0,002879
B2 - резервы регуляции,%	58,933	81,539	0,089210
SDSD, мс	0,018	0,042	0,000325
HF - высокие частоты, мс ²	236,745	1020,850	0,001505
LF - низкие частоты, мс ²	391,054	1295,067	0,023231
Total - полный спектр частот, мс ²	1447,678	3545,503	0,005196
C1 - уровень компенсации,%	44,499	67,458	0,063013
C2 - резервы компенсации,%	51,750	78,318	0,008931
Коды с нарушенной структурой	32,971	0,000	0,008931
Коды с измененной структурой	47,714	37,000	0,739364
Коды с нормальной структурой	19,314	63,000	0,063013
D1 - уровень управления,%	39,820	77,011	0,008931
D2 - резервы управления,%	44,096	63,932	0,143140

В отличие от показателей здоровых сверстников, уровень адаптации организма учащихся с интеллектуальной недостаточностью оказался достоверно ниже на 50%, вегетативной регуляции – на 52%, центральной регуляции – на 33%, психоэмоционального состояния – на 50%. Показатель Health также был ниже на 48%. ИН составил 165 у.е. (степень преобладания активности автономных механизмов регуляции над центральными). О преобладании симпатической активности, указывает показатель SDSD, который составил 0,018 мс. Активность симпатического отдела ВНС хорошо отражает показатель мощности дыхательных волн сердечного ритма. HF – высокочастотный компонент спектра составил 237 мс², снижение этой доли до 8-10% указывает на смещение вегетативного баланса в сторону преобладания симпатического

отдела. Прослеживается еще одно динамическое изменение, закономерность появления кодов с нарушенной структурой, которые составили 33. Уменьшение энергетических ресурсов и изменение энергетического баланса, характеризуется нарушением фрактальной гармонии биоритмов организма, что соответствует серьезным функциональным нарушениям, либо патологическим изменениям в отдельных органах, уровень компенсации ниже нормы, резервы снижены, психоэмоциональное состояние удовлетворительное, присутствуют признаки накопленной усталости.

Заключение. На примере обследованной выборки выявлено, что в дизонтогенезе у 14–15-летних школьников с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью адаптационные процессы обеспечиваются в основном за счет повышения активности автономных структур и увеличения напряжения центральных структур вегетативной регуляции. Выявленная парадоксальная реакция регуляторных систем, свидетельствует о выраженном утомлении, указывает на состояние перенапряжения организма, недостаточность адаптационных защитно-приспособительных механизмов. В ряде таких случаев рекомендуется повторное обследование. У подростков общеобразовательной школы эти процессы происходят за счет увеличения активности парасимпатического отдела и снижения напряжения центральных структур регуляции. В практическом плане, полученные результаты указывают на необходимость учета у 14-15 летних учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью индивидуально-типологических особенностей вегетативной регуляции в процессе планирования и непосредственной реализации объемов учебной работы, особенно связанной с физическими нагрузками. Дальнейшие исследования в предпринятом направлении (с учетом уровня напряжения механизмов вегетативной регуляции) позволят выявить более точную оценку донологических состояний школьников в различные периоды, а также оперативно использовать возможности анализа ВРС для оценки специфичности механизмов мобилизации функциональных резервов организма, имеющего нарушения в развитии.

Список литературы

1. Питкевич, Э.С. Перспективы диагностического применения программно-аппаратных комплексов «Омега» для оценки функционального состояния организма учащихся и спортсменов / Э.С. Питкевич [и др.]. – Гомель: Учреждение образования «Гомельский государственный медицинский университет», 2011. – 216 с.
2. Шлык, Н.И. Сердечный ритм и тип регуляции у детей, подростков и спортсменов: монография / Н.И. Шлык. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2009. – 255 с.

ПОТЕНЦИАЛ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЙ СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ВИДАМ ЛЕГКОЙ АТЛЕТИКИ

*Ю.Н. Халанский
Витебск, ВГУ имени П.М. Машиерова*

Процесс персонализации образования представляется как ценностно-смысловое продвижение личности, возникающее на основе внутренних интенций и устремлений обучающегося, состоящих в постижении и последующей трансляции социокультурных образцов самоопределения. Суть персонализации образовательного процесса в рамках этого подхода заключается в том, что любое знание (информация), попадающее посредством обучения в поле действия потребностей и жизненных устремлений личности, представляет собой определенного уровня ценность для самого обучающегося, его становления и развития как личности [1].

Актуальность темы и проблема настоящего исследования определяются противоречием между возрастающими требованиями современного общества к профессиональной дееспособности будущих специалистов и снижающимся уровнем специальной физической подготовленности студентов.

Исследование актуализирует противоречие между потенциалом специальной физической подготовленности и недостаточной изученностью её персонализации в учебном процессе студентов вузов.

Легкая атлетика представлена в вузах как учебная дисциплина и важнейший базовый компонент специальной физической подготовленности будущих специалистов. Она призвана способствовать не только формированию здоровья, но и такого важного компонента в профессиональной деятельности, как специальная физическая подготовка, без которого невозможно овладеть, в достаточной степени, техническими навыками выполнения упражнений. Изучая легкоатлетические упражнения, студенты решают две задачи: совершенствуют не только технику ходьбы, бега, прыжков, метаний, но и развивают двигательные способности – силовые, скоростные, координационные, выносливости, гибкости. С помощью правильно подобранных двигательных тестов можно определить не только уровень развития двигательных качеств, но и уровень функционирования основных систем организма как показателя физического здоровья студентов [2].

Вместе с тем, в настоящее время проблема совершенствования специальной физической подготовленности студентов приобретает всё большую актуальность: увеличивается число первокурсников, не имеющих стажа спортивной подготовки и спортивной квалификации, сокращается время на подготовку специалистов и т.п.

Цель исследования - определить и обосновать необходимость использования потенциала персонализированной специальной физической подготовки студентов, обучающихся видам легкой атлетики.

Материал и методы. Сущность потенциала персонализированной специальной физической подготовки студентов, обучающихся видам легкой атлетики включает: 1) структуру (комплектацию теоретических и практических, учебных и самостоятельных занятий); 2) содержание (мониторинг физического здоровья студентов, их мотивацию к занятиям, средства специальной подготовки); 3) педагогические условия (материально-техническое и программно-методическое обеспечение, организацию взаимодействия участников образования на субъект-субъектных отношениях).

Исследования проводились поэтапно. На каждом этапе, в зависимости от его задач, применялись следующие методы: теоретические – изучение научно-методической литературы по проблеме исследования, анализ и обобщение программно-методических материалов, сравнение, классификация, систематизация, моделирование; эмпирические - изучение опыта работы вузов по обучению видам легкой атлетики студентов, опрос (анкетирование, интервьюирование, беседы), педагогическое наблюдение, комплексное тестирование, математико-статистическая обработка материалов исследования.

Базой проведения исследований является учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Результаты и их обсуждение. Проведенный корреляционный анализ показал тесную взаимосвязь между показателями уровня специальной физической и технической подготовленности студентов в видах легкой атлетики. На предварительных этапах исследований была определена индивидуальная структура двигательной подготовленности студентов, включающая три фактора.

Наиболее значимыми величинами первого фактора являются показатели: пространственно-координационный тест (ПКТ) и челночный бег. В этой связи первый фактор интерпретируется как координационная подготовленность.

Весомый вклад второго фактора принадлежит показателям: наклон вперед, «выкрут» рук. Второй фактор интерпретируется как уровень подвижности и гибкости, в первую очередь активной.

Третий фактор определяется показателями бега на 30 м, бросков ядра и серии прыжков. Этот фактор отражает уровень скоростно-силовой подготовленности.

Проведенный сравнительный анализ позволил выявить повышенную необходимость в развитии определенных физических качеств у студентов и таким образом уточнить дальнейший поиск средств и методов специальной физической подготовки.

Учитывая специфику обучения легкоатлетическим упражнениям (различия в направленности развития двигательных способностей в группах видов легкой атлетики) и индивидуальные различия студентов в структуре их двигательной подготовленности, с целью персонализированного влияния на уровень специальной физической подготовленности, возникает необходимость группировки студентов по принципу типизации особенностей их двигательной подготовленности.

Предлагается, в рамках обучения видам легкой атлетики на каждом курсе формировать три подгруппы студентов: 1 подгруппа – студенты, имеющие низкий уровень координационной подготовленности; 2 подгруппа – низкий уровень развития подвижности и гибкости, 3 подгруппа – низкий уровень скоростно-силовой подготовленности. Подобный подход не изменит существующий порядок выделения штатной численности преподавателей, но позволит качественно оптимизировать их деятельность. В дальнейшем, подготовительную часть занятий предлагается проводить раздельно для каждой из подгрупп, уделяя большее внимание тем физическим качествам, которые являются отстающими от необходимого уровня.

Заключение. Учитывая, что перспективы развития высшей школы открываются посредством диверсификации структуры образовательных программ, дающих возможность каждому построить ту образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствует его образовательным и профессиональным способностям, существует необходимость переосмысления образовательных технологий. В этой связи, персонализированное определение слабых сторон специальной физической подготовленности студентов, обучающихся видам легкой атлетики, с последующим адресным воздействием на них, позволит не только повысить качественный уровень процесса обучения, но и в большей степени использовать потенциал каждого студента.

Список литературы

1. Грачев, В.В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе: дис. ... док. пед наук: 13.00.01 / В.В.Грачев. – М., 2007. – 464 с.
2. Сиестельник, И.Р. Технология преподавания легкой атлетики на факультетах физического воспитания / И.Р. Сиестельник // [Электронный ресурс]. – /<http://chromosome2009.org/tehnologija-prepodavaniya-legkoj-atletiki-na-fakultetah-fizicheskogo-vospitaniya-vysshih-uchebnyh-zavedenij-iii-iv-urovnej-akkreditacii/> – Дата доступа: 1.02.2014.

ОБ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ И МЕТОДИКЕ АКТУАЛИЗАЦИИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

*Т.А. Шелешкова, О.В. Головинец
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Актуальность темы вызвана необходимостью изучения способов, методов, механизмом формирования мотивационной сферы студенческой молодежи и динамики роста мотивационных потребностей во время занятий по физическому воспитанию.

Цель исследования – определение этапов развития мотивационной сферы, выявление особенностей её актуализации при проведении занятий по физической культуре.

Достижение этой цели осуществлялось через решение следующих задач:

- определение этапов развития мотивационной сферы на основе анализа научной литературы и практического опыта работы со студентами ВГУ имени П.М. Машерова;
- проведение сравнительного анализа полученных результатов;
- выявление интересов студентов в обозначенной области, и, в целом, определение уровня их мотивационной сферы и путей её актуализации.

Материал и методы. Базой исследования стал педагогический факультет ВГУ имени П.М. Машерова. Эксперимент проводился в три этапа: 1) октябрь–декабрь 2011

года (студенты 1 курса); 2) февраль–апрель 2012 года (студенты 2 курса); 3) октябрь–декабрь 2013 года (студенты 3 курса). Студенты 1 курса занимались по типовой программе физического воспитания, а студенты 2 и 3 курсов – по экспериментальной программе, в которую были включены и занятия по комплексу классической аэробики. Причём как до, так и после эксперимента во всех студенческих группах было проведено тестирование уровня вовлечённости студентов в регулярные занятия физической культурой как необходимой предпосылки здорового образа жизни.

При изучении данной проблемы нами использовались как общефилософские, так и формально-логические методы, а также такие специальные методы, как: педагогические наблюдения, анализ научных источников, беседа, математическая обработка данных и др.

Результаты и их обсуждение. Развитие мотивационной сферы и её актуализация – одно из ключевых направлений в современной педагогике и психологии. Общеизвестно, что любая деятельность инициируется, поддерживается и прекращается вследствие роста, сохранения или снижения динамики потребностей, которые сами по себе ещё не побуждают человека к деятельности. Например, наличие у студента потребности эстетического совершенствования создаёт соответствующую избирательность, но это ещё не означает, что он сразу сориентируется на высокие виды искусства и пойдёт в театр, филармонию или музей. В не меньшей мере это относится к физической культуре. Если, к примеру, у студента возникает потребность физического совершенствования, то это ещё не означает, что он помчится в тренажёрный зал, стадион или плавательный бассейн. Возможно, юноша или девушка занятиям физической культуры предпочтут наслаждение спортивным зрелищем на экране телевизора или компьютера. Значит, в первую очередь потребность должна преломиться через те или иные мотивы. Мотив – это то, ради чего выполняется деятельность. Это побуждение к направленной деятельности. Другими словами, должно вначале появиться стремление работать в заданном направлении и достичь здесь определённых результатов. Мотивация – это процесс, и он включает в себя совокупность побуждающих факторов, определяющих активность личности. Сюда относятся мотивы, потребности, стимулы, ситуативные факторы и др. Процесс мотивации очень сложен и неоднозначен. Существует большое количество различных теорий мотивации, пытающихся дать объяснение этому явлению [1]. Все они могут быть разбиты на две большие группы. Первую группу составляют теории, концентрирующиеся на выявлении и анализе содержания факторов мотивации, вторую – теории процесса мотивации, которые акцентируют внимание на динамике взаимодействия различных мотивов; на том, как инициируется и направляется поведение человека

Первая стадия – возникновение потребностей и их, условно говоря, «распознавание». Сама потребность первоначально проявляется в виде того, что человек начинает ощущать, что ему чего-то не хватает. Проявляется она в конкретное время и начинается как бы “требовать” от человека, чтобы он нашел возможность и предпринял какие-то шаги для ее удовлетворения либо устранения. Вторая стадия – формулирование или конституирование потребности, которая обретает чёткие контуры и границы. Третья стадия – поиск путей удовлетворения либо устранения потребности. Раз потребность возникла и создает проблемы для человека, то он начинает искать возможности их решения. Возникает необходимость что-то сделать, что-то предпринять. Четвёртая стадия – определение целей (направления) действия. Человек фиксирует, что и какими средствами он должен делать, чего добиться, что получить для того, чтобы удовлетворить возникшую потребность. Пятая стадия – осуществление действия. На этой стадии человек затрачивает усилия для того, чтобы осуществить действия, которые, в конечном счете должны предоставить ему возможность получения чего-то, чтобы удовлетворить потребность. Так как процесс работы оказывает обратное влияние на мотивацию, то на этой стадии может происходить корректировка целей. Шестая стадия – получение «вознаграждения» за осуществление действия. Проведя определенную работу, человек либо непосредственно получает то, что он может использовать для удовлетворения потребности, либо то, что он может обменять на желаемый для него объект. На данной стадии

выясняется то, насколько выполнение действий дало желаемый результат. В зависимости от этого происходит либо ослабление, либо сохранение, либо же усиление мотивации к действию. И, наконец, седьмая стадия – превращение потребности в устойчивую мотивацию к действию и формирование на этой основе новых потребностей.

Первоначальная мотивация и её перерастание в осознанную потребность, как свидетельствует многолетний опыт работы на педагогическом факультете ВГУ имени П.М. Машерова, лучше всего формируется посредством ритмической гимнастики, поскольку свыше 70 процентов респондентов отдают ей предпочтение. Полученные результаты исследования подтверждают сформулированную нами гипотезу о том, что у студентов, занимающихся классической аэробикой, показатели физической подготовки и уровень мотивационной сферы оказались значительно выше в сравнении со студентами, работавшими по типовой учебной программе. Применение нетрадиционных упражнений аэробики позволяет студентам разнообразить движения, улучшить общее состояние организма, исправить или скорректировать те или иные недостатки фигуры. Сразу отметим, что здесь важен выбор оптимального комплекса упражнений, включающего в себя ходьбу, бег, прыжки, упражнения на гибкость. Регулярные занятия аэробикой направлены на поддержание тела в тонусе, тренировку мышц и кожи, общее оздоровление организма. В свою очередь приобретение знаний о здоровом образе жизни носит не абстрактный характер, а способствует развитию основных физических качеств, позволяющих выработать устойчивый интерес к занятиям физической культуры, совершенствовать приобретённые умения и навыки.

Заключение. Таким образом, не только теоретически, но и экспериментально было подтверждено, что использование упражнений классической аэробики способствует не только развитию у студенческой молодёжи силы мышц рук, ног, брюшного пресса, но и значительно повышает уровень их положительной мотивационной сферы, которая включает в себя и морально-эстетическую составляющую. Далеко не последнюю роль здесь занимает музыкальное сопровождение занятий по аэробике. Музыка, как правило, вызывает у студентов положительные эмоции, оптимистическое настроение, что существенно повышает не только их интерес к занятиям по физической культуре, но и к учебно-воспитательному процессу в целом.

Список литературы

1. Бурлачук, Л. Психодиагностика. – СПб.: Питер, 2003; О. Хьелл, Д. Зиглер. Теории личности. – СПб.: Питер, 2008.

ВЗАИМОУСЛОВЛЕННОСТЬ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ 5–6 ЛЕТ СО ШКОЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТЬЮ

*В.Г. Шпак, Ю.А. Козлова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Поступление ребенка в школу – важное событие. Это начало нового этапа в жизни. Происходит качественный скачок, расширяется круг обязанностей, увеличиваются умственные и физические нагрузки. К своему новому положению ребенок должен быть максимально подготовлен детским дошкольным учреждением, особенно в период его пребывания в старшей группе.

В содержание физического воспитания входит своевременное формирование физических качеств, двигательной деятельности, воспитание нравственно-волевых качеств. На важность и необходимость мышечных движений человека для развития деятельности мозга указывали многие ученые, утверждающие, что без мышечных движений невозможно ни познания природы, ни, тем более, переделка ее в процессе труда, ни совершенствование самого человека в процессе воспитания [2–4].

Учебный процесс требует определенных интеллектуальных для выполнения домашних заданий на таком уровне, чтобы не быть хуже других. Все это предполагает интеллектуально-волевою, эмоциональную, нравственную готовность к школе (школьная зрелость) [1, 2, 4]. Достигнутый в старшей группе уровень развития ребенка в большей мере определяет готовность к школе и перспективы дальнейшего развития. В связи с этим цель исследования – выявить взаимосвязь показателей физической подготовленности и интеллектуальной готовности детей 5–6 лет к обучению в школе. Цель исследования предполагает решение следующих задач: выявления уровня физической подготовленности детей старшего дошкольного возраста, определение уровня интеллектуальной готовности детей 5–6 лет к обучению в школе.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе детских дошкольных учреждений № 15 и № 18 г. Витебска в марте–августе 2013 года, в котором участвовал 31 ребенок старшего дошкольного возраста.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы:

- метод экспресс-диагностики интеллектуального развития детей (3), куда включен комплекс диагностических программ психолого-педагогического обследования по следующим разделам – мотивационная готовность ребенка к школе, уровень произвольного запоминания, уровень наглядно-образного мышления, уровень словесно-логического мышления, психомоторные особенности ребенка, уровень развития саморегуляции;
- метод контрольных испытаний;
- методы математической статистики (ранговая корреляция по Спирмену).

Результаты и их обсуждение. Анализируя результаты, можно отметить, что дети имеют, в основном, средний и ниже среднего уровни физической подготовленности (63,8%), низкие результаты показаны в беге 10 м на время; высокие показатели в метании мешочка вдаль (низкого уровня нет), и прыжками в длину с места (1% – низкий уровень).

Результаты исследования уровня интеллектуальной готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе свидетельствуют о том, что: средний и выше среднего уровни готовности имеют 60% детей, а остальные 40% имеют ниже среднего и низкий уровни соответственно.

Достоверной связи между показателями бега 10 м на время и показателями интеллектуальной готовности старших дошкольников не выявлено ($S > 0,05$).

Вместе с тем обнаружена достоверная связь ($S < 0,05$) высокой степени между показателями в скоростно-силовых (метание и прыжок в длину с места) и собственно-силовых (кистевая динамометрия) способностей с показателями интеллектуальной готовности.

Заключение. Таким образом, для более успешного обучения в последующем в школе, педагогам дошкольного образования на физкультурных занятиях и других формах физического воспитания детей 5–6 лет нужно больше внимания уделять развитию скоростно-силовых и собственно силовых способностей, за счет более широкого использования упражнений в беге, прыжках, метаниях и подвижных играх с кратковременными напряжениями и последующими расслаблениями мышц.

Список литературы

1. Воропаев А.М. Формирование школьно-необходимых функций у старших дошкольников средствами физической культуры. Методическое пособие для студентов педагогических институтов. Курск, 1990.
2. Готов ли ваш ребенок к школе (Методические рекомендации); Киев, Знание, 1991.
3. Кушнир Л.В. Психологический комплекс диагностики детей старшего дошкольного возраста. – Мн., 1997.
4. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: «Академия» 2001.

ПОВЫШЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ 18–20 ЛЕТ СТРОИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА МЕТОДОМ КРУГОВОЙ ТРЕНИРОВКИ

*Д.А. Якубовский, А.Н. Ольшевский, Е.А. Кузьмицкая
Минск, БНТУ*

Отрасль строительства является весьма важной составляющей экономики и социальной стабильности каждого государства. Её функционирование обеспечивается за счёт высококвалифицированных кадров. В особенности тех, которые обладают высокой специальной физической подготовленностью. Ряд учёных отмечает следующие физические способности, которые предопределяют успех в данном виде деятельности: силовая и общая выносливость, комплексная координационная способность (а также такой её вид как равновесие) [1, 2]. Для их направленного развития имеются все условия в рамках собственно-урочных форм занятий физическими упражнениями. В свою очередь обязательные занятия физической культуры в учебных заведениях, составляющих сферу среднего и первой ступени высшего образования, не всегда соответствуют практическим требованиям жизни и выбранной профессиональной специальности [1]. Одним из путей разрешения данных противоречий является пересмотр содержания занятий по физической культуре у студентов и его оптимизацию с учётом специальности учащихся. Для этого необходимо подобрать конкретные, чёткие задачи, приемлемые средства и, что не менее важно, адекватные методы. Нами предлагается использовать такую организационно-методическую форму работы, как круговая тренировка. Её основным назначением выступает эффективное развитие физических способностей в условиях ограниченного лимита времени при строгой регламентации и индивидуальной дозировке выполняемых упражнений [3].

Цель исследования – изучить динамику показателей специальной физической подготовленности студентов 18–20 лет строительного факультета при использовании метода круговой тренировки.

Материал и методы. В данной работе использовались такие методы как: контрольные испытания (двигательные тесты), педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Исследование проводилось в период с сентября 2012 по середину декабря 2012 года, на базе Белорусского национального технического университета. Объектом данной, научно-исследовательской работы являлся учебно-образовательный процесс занятий физическими упражнениями со студентами строительного факультета 18–20 лет. Количество испытуемых, участвующих в педагогическом эксперименте, составило 80 юношей. Они были разделены на две группы: контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) по 40 человек соответственно. Обе исследуемые группы занимались на основании типовой учебной программы по физической культуре для высших учебных заведений (занятия лёгкой атлетикой и спортивными играми). Но в содержание занятий ЭГ включались круговые тренировки на развитие конкретной специальной физической способности.

Результаты и их обсуждение. В начале и в завершении педагогического эксперимента нами использовались следующие тесты для диагностики специальных физических способностей испытуемых: стойка ласточка – способность к равновесию (вид координационных способностей), челночный бег 4х9 м – комплексная координационная способность, сгибание разгибание рук в упоре лёжа – силовая выносливость, 6-минутный бег – общая выносливость [4]. В процессе педагогического эксперимента осуществлялись тренировочные воздействия на отмеченные специальные физические способности методом круговой тренировки. Нами были разработаны три комплекса круговой тренировки, каждый из которых был направлен на совершенствование специальных, для студентов строительного факультета, физических способностей. Их применение носило последовательный характер, то есть на одном занятии использовался комплекс круговой

тренировки для развития силовой выносливости, на другой – общей выносливости и затем для координационной способности.

Определение эффективности экспериментальной методики осуществляется путём установления динамики показателей в двигательных тестах для каждой специальной физической способности (табл.).

Делая целостный анализ динамики специальных физических способностей испытуемых КГ и ЭГ, стоит отметить, что у последних наблюдается выраженные положительные изменения в исследуемых способностях организма. Наибольший прирост получен в способности поддержания равновесия и силовой выносливости юношей 18–20 лет – 86,7% и 66,5% соответственно положительная динамика у ЭГ и 2,4%, 10,1% у КГ соответственно. В свою очередь, в меньшей степени у обеих исследуемых групп изменились показатели комплексной координационной способности. Это объясняется тем, что тест, который позволяет оценить данную способность, детерминирован скоростными возможностями человека, а они, в свою очередь, тяжело поддаются тренировке.

Таблица. Динамика показателей развития специальных физических способностей испытуемых

Исследуемая группа	Период педагогического эксперимента	Статистические характеристики	Способность к равновесию	Комплексная координационная способность	Силовая выносливость	Общая выносливость
			Стойка «ласточка» (с)	Челночный бег 4х9 метров (с)	Сгибание разгибание рук в упоре лёжа (раз)	6 минутный бег (м)
КГ	Начало	$X \pm \sigma$	8,2±2,7	9,4±1,3	22,8±4,6	1098,3±81,4
	Конец	$X \pm \sigma$	8,4 ±2,9	9,2±1,5	25,1±4,6	1121±94,5
		%	2,4	- 2,1	10,1	2,1
ЭГ	Начало	$X \pm \sigma$	8,3±3,1	9,3±1,4	24,2±3,8	1120,3±81,4
	Конец	$X \pm \sigma$	15,5±3,3	8,8±1,4	40,3±5,9	1550,7±70,2
		%	86,7	- 5,4	66,5	38,4

Заключение. На основании результатов педагогического эксперимента, который составил основу настоящего исследования, стоит сделать вывод, что применения метода круговой тренировки положительно влияет на специальные физические способности студентов строительного факультета 18-20 лет. Тому подтверждение значительные изменения в двигательных тестах, определяющих специальные физические способности у лиц, занимающихся физической культурой с использованием регламентированной круговой тренировки. Это даёт основание рекомендовать использование метода круговой тренировки на уроках физической культуры при решении задач направленного развития специальных физических способностей студентов.

Список литературы

1. Бобриков В.Н., Система подготовки инженера в условиях непрерывного технического профессионального образования: дис. ... док. пед. наук. – Кемерово, 2003. – 458 с.
2. Верхошанский Ю.В., Основы специальной физической подготовки спортсменов / Ю.В. Верхошанский. – М.: ФиС, 1988. – 189 с.
3. Гулянец А.Е., Методика круговой тренировки силовой направленности в системе физического воспитания студентов: автореф. дис. канд. пед. наук. – М.: ВНИИФК, 1988. – 27 с.
4. Ланда Б.Х., Методика комплексной оценки физического развития и физической подготовленности: учеб. пособие / Б.Х. Ланда. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Советский спорт, 2006. – 208 с.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Педагогика

ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОГО «БУЛЛИНГА»

*С.М. Алексеенко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В последние годы мировое сообщество выражает озабоченность по поводу роста школьного насилия в различных формах. Высокий уровень агрессии и жестокости захлестнул современные школы: учащиеся используют холодное и огнестрельное оружие, высокотехнологичные устройства для демонстрации жестокого поведения по отношению к сверстникам и педагогам в Интернет-сети, запугивание, порча имущества, преследование с использованием социальных сетей и др. *Цель* исследования состоит в том, чтобы провести теоретико-методологический анализ современных психолого-педагогических исследований в области школьного насилия.

Материал и методы. Основным материалом исследования выступили Уголовный кодекс Республики Беларусь и Кодекс об административных правонарушениях Республики Беларусь. Методами исследования выступили метод анализа, который позволил выделить наиболее актуальные способы преодоления школьного «буллинга» и метод изучения документации, с помощью которого можно составить картину сегодняшних реалий по данной проблематике.

Результаты и их обсуждение. Сознательное жестокое отношение, физическое и психическое, со стороны одного или группы детей к другому ребенку называется «буллинг» (bullying, от bully – хулиган, грубиян, насильник). Впервые этот термин ввел английский журналист Эндрю Адамс в начале девяностых годов XX века.

В «буллинге» современные исследователи выделяют четыре главных компонента: агрессивное и негативное поведение по отношению к другим людям; постоянный характер такого поведения; обладание неодинаковой властью участников общения; грубость агрессора является умышленной.

Считается, что в роли агрессора, как правило, выступает тот, кто сам боится сам стать жертвой «буллинга», кто импульсивен, испытывает сильную потребность подчинять себе других, обладает более сильными ресурсами и любит это демонстрировать, эмоционально холоден, сочувствие по отношению к другим у него притуплено или практически отсутствует. Что касается жертв «буллинга», то эксперты сходятся на том, что типичного портрета жертвы – нет, и это является ключевым моментом, так как сегодня изгоем и жертвой может стать каждый. Эксперты также отмечают латентность «буллинга», т.е. когда конфликт не разрешается, не гасится, а накапливается.

Современный подросток владеет информационными технологиями и не обладает элементарной правовой культурой, не в полной мере осознает результаты своих поступков, не знает своих прав и обязанностей.

Если тридцать лет назад учителя чаще всего фиксировали такие нарушения школьного поведения, как невыполнение домашних заданий, отсутствие школьной или спортивной формы, прогулы занятий и др., то сегодня отмечается грубость в отношениях со сверстниками и педагогами, демонстративное подавление личности учителя, драки, ранние беременности школьниц, избиение младших школьников (весьма часто с признаками межнациональной розни), алкоголизм, наркомания, изнасилования и даже убийства. Та-

ким образом, отмечается резкое смещение нарушений нормативного поведения школьников в сторону противоправности.

Как указывает О. В. Башкатов (2001), в 21 веке школьное насилие приобрело новое социальное наполнение. Если раньше в школьной среде насилие в виде подростковых драк было реакцией на угрозу, покушение на свободу для восстановления своих прав и места в социальной иерархии, то сегодня поводом становится отсутствие общей идентичности, различия между агрессором и жертвой, что провоцирует первого на насильственное взаимодействие со вторым [3].

Сегодня проблему школьного насилия активно исследует Ken Rigby (2010), который разработал шесть основных стратегий противодействия [4]: Традиционный дисциплинарный подход, предусматривающий педагогическое воздействие учителя на агрессора, разъяснение ему недопустимости жестокости в отношениях между людьми; повышение психической устойчивости жертвы; школьная медиация конфликтов предполагает использовать посредников для налаживания взаимоотношений между агрессором и жертвой; восстановительные практики предназначены для восстановления отношений между отдельными лицами или группами; создание групп самоподдержки; достижение раскаяния.

На сегодняшний момент, необходимо отметить, что по статистическим данным в Республике Беларусь [5], такие правонарушения, как хулиганство, среди несовершеннолетних заметно снижаются, так в 2007 году численность несовершеннолетних, осужденных за хулиганство составляла – 1011 человек, в 2008 году – 747 человек, в 2009 году – 425 человек, в 2010 году – 300 человек, и в 2011 году – 281 человек. Конечно, хулиганство не тождественно «буллингу», но объективная сторона хулиганства выражается в следующих альтернативных действиях демонстрационного характера, влекущих за собой безусловное нарушение общественного порядка: нецензурной брани в общественном месте; оскорбительном приставании к гражданам; других умышленных действиях, нарушающих общественный порядок, деятельность организаций, спокойствие граждан, и выражающихся в явном неуважении к обществу, что характерно и для «буллинга». Совершение хулиганства путем бездействия исключено. Только активные целенаправленные действия субъекта хулиганства образуют рассматриваемый состав правонарушения.

Заключение. Рассмотрев теоретико-методологические аспекты психолого-педагогического анализа проблемы профилактики школьного насилия, можно взять за основной посыл исследования предположение, что основным фактором профилактики школьного насилия может выступать формирование правовой культуры подрастающего поколения, которое способствует развитию правосознания юных граждан, их социальной и гражданской активности, профилактике асоциальных явлений в молодежной среде. Кроме того, существенным моментом, может явиться внедрение в школы службы медиации, т.е. методики досудебного разрешения спора, между конфликтующими сторонами, которая будет альтернативным способом решения конфликтов между школьниками.

Список литературы

1. Кодекс Республики Беларусь об административных правонарушениях от 21 апреля 2003 г. № 194-3: принят Палатой представителей 17 декабря 2002 года, одобрен Советом Республики 2 апреля 2003 года : текст по состоянию на 13 июля 2012 г. // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 (Электронный ресурс)/ ООО « ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь – Минск, 2014.
2. Уголовный Кодекс Республики Беларусь от 9.07.1999 г. № 275-3: принят Палатой представителей 2.06.1999 года, одобрен Советом Республики 24.06.1999 года : текст кодекса по состоянию на 26 октября 2012 г. // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000(Электронный ресурс)/ ООО « ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь – Минск, 2014.
3. Башкатов О. В. Насилие как социокультурный феномен: дис... канд. социол. наук. – Саратов: Саратов. гос. техн. ун-т, 2001. – 189 с.
4. Rigby K. School bullying and the case for the method of shared concern In Shane Jimmerson, Susan Swearer and Dorothy Espelage (Eds) // The International Handbook of School Bullying, 547–558.
5. Правонарушения в Республике Беларусь. Статистический сборник. Отв. ред. И.С. Шестакова – Минск: 2012. – 171с.

ГИМНАЗИЯ – НАУКОГРАД

*И.А. Астапова
Витебск, Гимназия № 4 г. Витебска*

Основным направлением своей деятельности педагогический коллектив гимназии № 4 г. Витебска видит в построении модели проективного образования, отличающейся постановкой качественно новой цели образования – развитием не только ученика, но и содержания его образования, которое формируется по мере активной деятельности самого ученика. У учителя на первый план выдвигается проективная функция, выражающаяся в специальной организации таких образовательных ситуаций, которые выступают источником приращения собственного опыта каждого учащегося, его личностного и общекультурного роста. В совместной деятельности с учителем ученик становится субъектом, конструктором и продуктом своего образования, организатором своих знаний, проектировщиком этапов саморазвития.

Цель – анализ проектной деятельности учреждений общего среднего образования на примере гимназии № 4 г. Витебска.

Материал и методы. Исследование проведено на базе гимназии № 4 г. Витебска. Осуществлялась реализация проектов инновационного развития гимназии на основе становления субъектности всех участников гимназического сообщества. В проекте участвовали: педагогический коллектив (72 человека), учащиеся V–XI классов (285 человек), законные представители учащихся (98 человек), представители общестественности (7 организаций г. Витебска).

Анализ результатов деятельности учащихся и педагогов осуществлялся следующими общенаучными (наблюдение, беседы, анкетирование, интервьюирование) и психолого-педагогическими методами.

Результаты и их обсуждение. Миссия гимназии – подготовка выпускника, способного:

- разрабатывать и реализовывать стратегию устойчивого развития своего города и региона;
- свободно ориентироваться в полисферном социокультурном пространстве;
- вступать в диалог с представителями различных культур;
- обладать универсальной способностью проектировать и реально обеспечивать эффективность учебной и будущей профессиональной деятельности.

Принципиально важной концептуальной составляющей гимназии – наукограда является идея готовности к непрерывному образованию на протяжении всей жизни. Гимназисты должны получить не просто знания, а «знания в действии».

В качестве основных концептуальных подходов гимназии-наукограда определены системно-деятельностный и компетентностный. При этом основные методологические принципы трансляции знания в модели наукограда – принципы фундаментальности и системности.

Концептуальные основы и принципы гимназии-наукограда конкретизируются в технологиях инновационных педагогических систем. Прежде всего, это креативные (в том числе эвристические) и организационно-деятельностные технологии.

Компетентностный подход выступает современным методологическим ориентиром фундаментальной подготовки выпускника гимназии, определяющим становление интегральной профессионально-личностной компетентности как универсальной способности проектировать и реально обеспечивать эффективность учебной и будущей профессиональной деятельности ученика.

Структура компетенций, формируемых и передаваемых учащимся в образовательном процессе гимназии-наукограда, выглядит следующим образом:

Базовые образовательные компетенции	Функциональное назначение компетенций в структуре модели выпускника гимназии-наукограда
Ценностно-смысловые компетенции	<ol style="list-style-type: none"> 1. Способность генерировать идеи, воспринимать явления и процессы окружающей действительности в необычных сочетаниях, в новом контексте. 2. Способность осознавать свои знания – незнания, умения – неумения. 3. Способность к поиску нестандартных подходов к решению проблем.
Исследовательские компетенции	<ol style="list-style-type: none"> 1. Способность опережающего видения трудностей и противоречий, которые могут возникнуть в деятельности. 2. Способность обобщать, синтезировать знания, обеспечивая выход на новый уровень осмысления проблем. 3. Способность вырабатывать цели собственной деятельности
Коммуникативные компетенции	<ol style="list-style-type: none"> 1. Способность к конструктивному взаимодействию и диалогу. 2. Способность сравнивать и выбирать наиболее целесообразные и продуктивные варианты
Информационные компетенции	<ol style="list-style-type: none"> 1. Способность к коррекции своих действий. 2. Способность ориентироваться в информационных потоках, пользоваться различными источниками информации

Наш выпускник – это:

- патриот, носитель ценностей гражданского общества, осознающий свою причастность к судьбе родной страны;
- человек, уважающий ценности иных культур, конфессий и мировоззрений, осознающий глобальные проблемы современности, свою роль в их решении, уважающий других людей, готовый сотрудничать с ними для достижения совместного результата;
- креативная личность, способная принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность, мотивированная к познанию и творчеству, обучению и самообучению на протяжении всей жизни.

Гимназия-наукоград включает в себя проекты:

- республиканский инновационный проект «Внедрение модели организации деятельности регионального ресурсного центра комплексной поддержки образования в интересах устойчивого развития в практику учреждения образования»;
- межрегиональный творческий (исследовательский) проект «Раскрытие интеллектуально-творческого потенциала гимназистов в условиях социального партнерства гимназий России и Беларуси»;
- творческий (исследовательский) проект «Формирование исследовательских компетенций учащихся в условиях функционирования системы «школа – университет»;
- гимназические СМИ;
- научное общество учащихся «Альтаир»;
- экологическая тропа «Юрьева горка»;
- благоустройство пришкольной территории – философия ландшафтного дизайна;
- конкурс креативности «Одиссея Разума».

Механизмы контроля и диагностики представлены традиционными и инновационными системами.

При реализации данных проектов осуществляются как традиционные методы контроля и диагностики, так и рефлексивные, направленные на оценку личностного образовательного ресурса ученика.

Целенаправленная работа гимназии-наукограда способствует:

1. Созданию комплекса условий, обеспечивающих высокий уровень интеллектуального развития гимназистов в качестве субъектов образовательного процесса:
 - повышению результативности практической деятельности участников образовательного пространства, что выразится в формировании полноценных портфолио личностного роста гимназистов, высоком качестве публичных проблемных выступлений, исследовательских работ и социальных проектов;
 - укреплению позиции гимназии как лидера в системе образования города;

– повышению показателя удовлетворенности качеством образовательного процесса учащихся, их родителей и социального окружения.

2. Созданию развивающей образовательной среды гимназии, обеспечивающей самореализацию учащихся в образовательном пространстве региона в интересах устойчивого развития и становлению субъектности участников образовательного процесса:

– росту ответственности в выборе старшеклассниками дальнейшего осознанного профессионального и жизненного пути;

– расширению форм социальной практики гимназии, сопровождающей образовательный процесс;

– упрочению социального эффекта, заключающегося в признании сообществом гимназии как лидера инновационных преобразований социально-образовательного окружения;

– укреплению сотрудничества гимназии и семьи;

– созданию открытого образовательного пространства.

3. Разработке эффективно действующей модели государственно-общественного управления и социального партнерства на всех уровнях образовательного процесса:

– росту уровня демократизации образовательной среды гимназии, характеризующейся открытостью и прозрачностью принятия управленческих решений на всех уровнях;

– появлению интеллектуальных и материальных инвестиций в образовательный процесс со стороны социума на основе договоров социального партнерства;

– обеспечению высокого уровня гражданского самосознания гимназистов и педагогов.

4. Созданию организационно-методических условий для профессионального развития педагогов.

Заключение. Таким образом, проектная деятельность гимназии №4 способствует становлению субъективности всех участников гимназического сообщества: возрастает уровень воспитанности учащихся, развивается инициативность, ответственность и самостоятельность.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М., 1979.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
3. Психология. Словарь. Под общей редакцией А.В. Петровского. – М.: Политиздат, 1990.
4. Словарь-справочник по педагогике. Под общей редакцией П.И. Пидкасистого. – М.: Сфера, 2004.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Л. Вакар

Витебск, Гимназия № 4 г. Витебска

В гимназии № 4 города Витебска в 2002 году было основано научное общество учащихся «Альтаир». Девиз общества: «Мудр не тот, кто знает много, а тот, чьи знания полезны» (Эсхил).

Цель НОУ «Альтаир»: выявление и поддержка одаренных учащихся, развитие их интеллектуальных, творческих способностей, поддержка научно-исследовательской деятельности учеников.

Материал и методы. Научное общество гимназии охватывает 236 учащихся. Поэтапная подготовка по формированию культуры научно-исследовательской и проектной деятельности осуществляется в 3 научно-исследовательских центрах: «Первые шаги» (3–4-е классы), «Юные мудрецы» (5–7-е классы), «Молодые ученые» (8–11-е классы).

В НОУ «Альтаир» работает 9 секций: начальных классов, русской и белорусской филологии, иностранных языков, математики и информатики, физики и астрономии, биологии и экологии, искусствоведения, истории, географии.

Научно-методическую деятельность НОУ «Альтаир» осуществляют научные консультанты Витебского областного института развития образования и Витебского государственного университета имени П.М. Машерова.

Результаты и их обсуждение. Руководящим органом НОУ «Альтаир» является совет общества, включающий в свой состав учащихся 3–11-х классов, руководителей научно-исследовательских центров и предметных секций из числа преподавателей гимназии, представителей ВУЗов, выступающих в качестве научных консультантов.

Возглавляет общество председатель, избираемый на ежегодном отчетно-выборном собрании из числа учащихся гимназии. Совет общества во главе с председателем планирует, координирует и осуществляет контроль деятельности научно-исследовательских центров и предметных секций. В конце учебного года проводится заключительная конференция «Наука в руках молодых», на которой председатель НОУ «Альтаир» отчитывается о проведенной в течение года работе, а также определяются и награждаются победители в каждой предметной секции.

Учащиеся, показавшие наилучшие результаты, получают удостоверение члена научного общества учащихся «Альтаир».

Работа НОУ направлена на создание условий для самореализации учащихся и педагогов: дети сами выбирают тему исследования, направление исследования. Чаще всего учащиеся связывают тему с предметом, который будут сдавать на ЦТ при поступлении в ВУЗ.

Так выпускница гимназии Асипцова Валерия, еще будучи учащейся 8 класса увлеклась физикой, в 9 классе она заинтересовалась научно-исследовательской деятельностью и со своей работой «Колокола» стала победителем нескольких конференций. Сейчас В. Асипцова является студенткой Белорусского государственного университета транспорта, и один из основных предметов, которые она изучает, – физика.

В рамках НОУ также идет подготовка к предметным олимпиадам. Выпускница гимназии 2012/2013 учебного года Карпицкая Алина показала высокие результаты на олимпиадах по русскому и белорусскому языкам.

В третьем этапе республиканской олимпиады по русскому языку и литературе Алина Карпицкая в 2010/2011 и 2011/2012 учебных годах получила дипломы III степени по русскому языку и литературе, белорусскому языку и литературе. В 2012/2013 учебном году стала обладателем диплома второй степени по русскому языку и литературе на заключительном этапе республиканской олимпиады и победителем Олимпиады школьников Союзного государства «Россия и Беларусь: историческая и духовная общность», показав лучший результат по Витебской области. За высокие достижения Алина Карпицкая дважды стала стипендиатом Специального фонда Президента Республики Беларусь по социальной поддержке одаренных учащихся и студентов.

Сейчас Карпицкая А. является студенткой филологического факультета БГУ. Учитель русского языка и литературы Ободовская Н.А., подготовившая победителя, номинирована на звание лауреата специального фонда Президента Республики Беларусь.

За годы работы НОУ «Альтаир» стали традиционными гимназические конференции, проводимые совместно с гимназиями-партнерами Республики Беларусь и Российской Федерации.

Члены НОУ не только активно участвуют в конференциях, олимпиадах и конкурсах, но и становятся инициаторами социально значимых проектов:

- 1) благоустройства пришкольной территории,
- 2) создания мультимедийной презентации «Благоустройство гимназической территории» для предприятия «Полимерконструкция»,
- 3) создания занимательных мультимедийных презентаций по изучению истории древнего Витебска и ранних поселений славян на территории Беларуси,
- 4) художественного оформления помещений, кабинетов шефских организаций, детских садов, поликлиник города Витебска детскими творческими работами,

- 5) организации городских и международных выставок по ИЗО и ДПИ,
- 6) организации городского, а позднее областного конкурса по компьютерной графике «Digital Art»,
- 7) проведения городского фестиваля «История Двинского края как диалог народов и культур».

С 2005 года гимназисты, члены научного общества учащихся «Альтаир», активные участники и призеры международных научно-практических конференций, проводимых гимназиями-партнерами Российской Федерации.

Результатом плодотворного сотрудничества стала организация областных и международных научно-практических конференций: городской научно-практической конференции экологических проектов и научных работ учащихся и студенческой молодежи «Эковзгляд», Международной научно-практической конференции учащихся и студенческой молодежи «Идеи М.М. Бахтина и проблема гуманизации образования», Международной научно-практической конференции «Образование в интересах устойчивого развития – условия и механизм становления субъектности и сотрудничества участников образовательной деятельности».

В гимназии создана и успешно осуществляет деятельность информационная система по оперативному освещению достижений учащихся. Информация о победителях размещается на гимназической бегущей строке и сайте учебного заведения. В банке научного общества учащихся «Альтаир» собраны все научно-исследовательские работы учащихся. Материалы исследований используются на уроках и во внеурочной деятельности.

Заключение. В 2011/2012 учебном году наше гимназическое НОУ «Альтаир» стало обладателем гранта Президента Республики Беларусь на развитие материально-технической базы.

Членами НОУ становятся одаренные активные дети, которым учителя помогают найти свой путь в жизни, обрести профессию, быть настоящими патриотами своей Родины.

Список литературы

1. Нинбург Е.А. Технология научного исследования. Методич. рекомендации. – М., 2006. – 28 с.
2. Психология. Словарь. Под общей редакцией А.В. Петровского. – М.: Политиздат, 1990.
3. Савенков А.И. Принципы исследовательского обучения // Директор школы. – 2008. – № 93.
4. Словарь-справочник по педагогике / под общей редакцией П.И. Пидкасистого. – М.: Сфера, 2004.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ

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

Педагогическая культура родителей – это компонент общей культуры человека, в котором находит отражение накопленный предыдущими поколениями и непрерывно обогащающийся опыт воспитания детей в семье. От уровня педагогической культуры родителей зависит успешность и результативность домашнего воспитания детей, педагогическая культура нашего общества.

В структуру педагогической культуры родителей входят следующие компоненты:

- понимание и осознание ответственности за воспитание детей;
- знания о развитии, воспитании, обучении детей;
- практические умения организации жизни и деятельности детей в семье, осуществления воспитательной деятельности;
- продуктивная связь с другими воспитательными институтами (дошкольное учреждение, школа и др.).

Педагогическая культура родителей служит основой педагогической деятельности отца и матери, помогает им избегать традиционных ошибок в семейном воспитании, находить верные решения в нестандартных ситуациях.

Целью данной статьи является отражение результатов практического исследования уровня педагогической культуры родителей младших школьников города Витебска и анализ педагогических возможностей разнообразных форм родительского всеобуча.

Материал и методы. Для исследования послужили научные труды педагогов по проблемам семейного воспитания, а также многолетний опыт авторов по совершенствованию педагогической культуры родителей.

Результаты и их обсуждение. Главное средство воздействия родителей – язык, речь, педагогически грамотное использование средств поощрения и наказания и др. Иными словами, в современных условиях уровень требований к педагогической культуре родителей настолько возрос, что их подготовка в этой области должна приближаться к профессиональной.

Формирование педагогической культуры родителей как относительно самостоятельного элемента педагогической культуры общества находит отражение в воспитательной практике семьи, в осознании ее взрослыми членами воспитательных целей и применяемой для их осуществления системы средств. Процесс этот носит довольно сложный и противоречивый характер.

Важнейший показатель уровня педагогической культуры родителей – степень осознания и реализации целей воспитания, совпадающих с теми социальными запросами, которые предъявляются сегодня обществом к личности.

Основными целевыми установками родителей в этом плане являются:

- получение ребенком соответствующего образования;
- формирование у ребенка определенных нравственных качеств;
- подготовка детей к будущей трудовой и профессиональной деятельности;
- подготовка к выполнению будущих семейных ролей.

Помочь родителям осознать цели воспитания, повысить уровень их психолого-педагогической просвещенности – одна из важнейших задач специалистов общеобразовательных учреждений.

Изучение семьи воспитанника позволяет педагогу, психологу, социальному педагогу, администрации школы ближе познакомиться с ним, понять стиль жизни семьи, ее уклад, традиции, семейные ценности, воспитательные возможности, взаимоотношения ребенка с родителями. Под ценностями мы подразумеваем то, что в данной семье считают самым важным, то, какой смысл вкладывают в понятие воспитания, то, на что направлены основные усилия.

С целью анализа семейных ценностей мы провели исследования, в которых приняли участие 146 родителей учащихся младших классов школ г. Витебска. В результате анализа семейных ценностей выяснилось, что самой первой ценностью 40% обследуемых считают здоровье, 20% – материальный достаток, 15% выделили самым важным ум, 10% – послушание, 10% выбрали умение находить выход в любой ситуации, 5% – самостоятельность.

Примечательно, что никем из опрошенных не были выбраны такие качества как ответственность, умение подчиняться, верность, доброта, образованность.

С целью выявления уровня педагогической культуры родителям также была предложена анкета. Результаты исследования показали, что 15% опрошенных получают педагогические знания из средств массовой информации, 30% читают педагогическую литературу, 55% семей получают педагогические знания из жизненного опыта: как воспитывали их, как воспитывают другие родители своих детей и т.п.

20% опрошенных ответили, что эти знания им помогают в воспитании детей, 45% семей выбрали ответ «скорее нет, чем да», 35% семей ответили, что знания не помогают в решении проблем воспитания.

Родители сталкиваются со следующими трудностями в воспитании: с непослушанием ребенка – 40% семей, не поддерживают другие члены семьи – 20%, испытывают недостаток педагогических знаний 25% семей, ребенок неусидчив, невнимателен – 15%. Следует отметить, что никто из родителей не ответил, что трудностей в воспитании нет.

Для воспитания ребенка 15% обследуемых используют метод порицания, 50% семей – наказания; поощрение используют 20%, а запрещение – 15% семей.

В качестве поощрения родители чаще используют словесную похвалу – 40% семей, подарки – 35% семей, ласки – 25% семей.

Наиболее действенными видами наказания родители считают: физическое наказание – 25% семей, словесную угрозу – 35% семей, лишение развлечения – 20% семей, проявление родителями обиды – 20% семей.

Для улучшения воспитания ребенка в семье 25% опрошенных считают, что необходимы регулярные встречи с психологом, социальным педагогом, администрацией школы, 20% – освобождение женщины от работы, 15% – увеличение тиража педагогических журналов, 25% введение консультационных пунктов для родителей. 15% родителей не считают нужным улучшать воспитание в семье.

Полученные данные позволили определить, что со средним уровнем педагогической культуры – 30% родителей, с низким уровнем – 68%, высокий уровень составляет всего 2%. Уровень психолого-педагогической просвещенности родителей также достаточно низкий. Родители практически не испытывают потребности в получении психолого-педагогических знаний. Вследствие этого можно сделать вывод о том, что воспитанию детей в семьях не уделяется достаточного внимания, воспитание ребенка не является жизненно важной проблемой. Далеко не все родители осознают важность сотрудничества со специалистами общеобразовательных учреждений. Педагоги-классики (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский) высказывали мысль о зависимости семейного воспитания от психолого-педагогической подготовленности родителей и исходя из этого подчеркивали необходимость их специальной подготовки к воспитанию детей. В современных условиях одной из главных задач родительских объединений остается организация и осуществление педагогического всеобуча. Лектории, родительские университеты, «круглые столы», конференции, родительские школы, многие другие постоянные и разовые формы педагогического просвещения помогают тем родителям, которые хотят лучше понять своего ребенка, правильно организовать процесс общения с ним, помочь в решении трудных вопросов, преодолеть конфликтные ситуации.

Родительские собрания – наиболее распространенная форма работы с семьями воспитанников. Эффективность родительских собраний напрямую зависит от уровня подготовки специалистов к их организации и от правильной оценки места и роли предлагаемой темы в целостной структуре психолого-педагогической работы. Каждое родительское собрание необходимо завершать конкретными рекомендациями, которые понятны людям с разным уровнем родительской мотивации и реально ими выполнимы. Родительские лектории должны включать в себя: лекции-беседы о задачах, формах и методах семейного воспитания; психофизиологических особенностях; различных подходах к воспитанию детей различного возраста; отдельных направлениях воспитания – нравственном, физическом, трудовом, интеллектуальном; новых сферах интеллектуального освоения действительности – экономическом, экологическом, хозяйственном, правовом воспитании; проблемах укрепления здоровья детей, организации здорового образа жизни; гражданственности и патриотизме; воспитании сознательной дисциплины, долга и ответственности. Отдельно следует рассмотреть наиболее острые вопросы семейного воспитания – преодоление отчужденности между родителями и детьми, конфликтных ситуаций и кризисных состояний, возникновение затруднений в семейном воспитании, ответственность родителей перед обществом и страной.

Заключение. Формирование педагогической культуры родителей сложный и многофакторный процесс, требующий от всех субъектов образовательного процесса согласованных действий по организации психолого-педагогического просвещения родителей. Родительский всеобуч предполагает работу по гуманизации педагогического сознания родителей, формированием их умений по адекватному применению методов, приемов и форм воспитания детей в семье.

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ, СВЯЗАННЫХ С ВЗАИМОДЕЙСТВИЕМ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

*Е. Романовская, Т.С. Онискевич**

Польша, Белостокский педагогический университет

**Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина*

В настоящей статье речь пойдет о проблемах взаимодействия школы и семьи, которые были выявлены в процессе экспериментальной работы польских ученых на Подлясье. Это воеводство на северо-востоке Польши, воеводский центр – город Белосток. Белосточчина является одним из регионов, отличающихся этническим разнообразием. Здесь проживают украинцы, татары, но особенно высока доля белорусов среди непольского населения. В связи с этим результаты исследования могут быть интересны для ученых Беларуси.

Материал и методы. Исследование проводилось в период с сентября 2010 по август 2011 года в рамках проекта «Развитие талантов одаренных учащихся и выравнивание шансов развития учащихся сельских школ на Подлясье». Оно охватывало 160 учителей из девятнадцати школ, расположенных в селах и небольших городах четырнадцати гмин (районов) Подляского воеводства. Одной из целей исследования было изучение проблем в профессиональной деятельности учителя, связанной с достижением основных воспитательных целей. Условно все проблемы были отнесены к трем основным группам. Первая группа – проблемы, связанные с учеником и его семьей, вторая – проблемы, связанные с организационным и материально-техническим обеспечением школы (недостаток дидактических средств, технических средств обучения, материальная база школы, численность учащихся в классах) и третья – это проблемы, связанные с выполнением учителем функциональных обязанностей (слишком большое количество документации, в том числе не связанной с образованием, постоянные изменения в должностных инструкциях, слишком много обязанностей, незащищенность).

Результаты и их обсуждение. По результатам опроса, наиболее трудности в профессиональной деятельности исследуемые учителя связывали с проблемами, отнесенными к первой группе, то есть с проблемами взаимодействия школы и семьи (66%). Трудности и проблемы, связанные с организационным и материально-техническим обеспечением школы, назвали 25% респондентов, проблемы, связанные с учителем и выполнением его обязанностей – 19%.

Проанализируем названные учителями трудности, связанные с взаимодействием школы и семьи. В семье как социальной группе переплетаются социальные, биологические, психологические, педагогические и экономические процессы. Семья во всем мире воспринимается как фактор, оказывающий влияние также на множество явлений, которые касаются и таких сфер, как экономика, политика, культура. Известно, что семья как социальная группа выполняет ряд важных функций в жизни каждого человека: материально-экономическую, репродуктивную, воспитательную, социально-статусную, хозяйственно-бытовую, эмоциональную, функции организации досуга и отдыха, опеки, первичного социального контроля. Однако в реальности не каждая семья выполняет возложенные на нее функции на желаемом уровне. Проблемы в семье становятся часто источником эмоционального напряжения, печали, страха, школьной неуспеваемости, дефицита элементарного чувства безопасности у детей.

Исследование выявило, что школьные учителя чаще всего называли следующие трудности в работе, связанные с семьей учащихся:

- отсутствие или низкая заинтересованность родителей учебной работой ребенка (43%),
- недостаточное мотивирование родителями учебы детей (31%),
- трудная материальная ситуация семьи (14%),

- недостаток средств на воспитательные мероприятия (например, экскурсии), на школьные принадлежности и дополнительные учебные пособия, как, например, атласы, словари (8%).

Беспокойство вызывает слишком малая заинтересованность части родителей (43%) воспитанием ребёнка уже на начальном этапе обучения. Учителей как начальной, так и средней школы беспокоит вопрос отсутствия родителей на родительских собраниях и недостаточное сотрудничество родителей с учителем и школой (13%). Респонденты обращают внимание на тревожное явление патологии в семье: пьянство одного или обоих родителей, агрессия, насилие в семье (13%), недостаточный контроль родителей за детьми (12%), недостаточную помощь в выполнении домашней работы (10%). Учителя иностранных языков безосновательно, как оказалось, рассчитывают на помощь родителей в изучении детьми иностранного языка. Они отмечают необходимость домашней работы с учащимися. Однако недостаточный уровень образования родителей, незнание родителями иностранных языков воспринимается некоторыми опрошенными учителями как причина низкой эффективности их профессиональной работы. Заслуживающими внимания кажутся высказывания, связывающие воспитательную несостоятельность родителей с их низким образованием. Следующим препятствием в работе участвовавшие в опросе учителя называли пренебрежение учениками учебной, нежелание учиться (6%), длительное отсутствие родителей в связи с выездами на работу за границу (6%). Педагоги начальной школы называли и такие причины отсутствия детей в школе, как частые болезни детей и воспитательные проблемы родителей и детей (4%).

Заключение. В Конвенции о правах ребенка подчеркивается, что во всех государствах мира семья должна восприниматься как главная ячейка общества, создающая условия для развития и защиты интересов детей. Тем самым признается ведущая роль семьи в воспитании детей. Необходимую психолого-педагогическую помощь и поддержку семье призваны оказать учреждения образования, обладающие для этого необходимым кадровым потенциалом.

ПОТЕНЦИАЛ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КРАЕВЕДЕНИЯ В ВОСПИТАНИИ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

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

Проблема воспитания у подрастающего поколения духовных ценностей признается актуальной во всем мире. Стремление к материальным ценностям, удовольствию и комфорту, недостаточно выраженные потребности в саморазвитии и продуктивной реализации своих способностей опасны для формирования в аксиосфере взрослеющей личности деструктивных социальных ориентаций, которые могут проявляться в утилитарном отношении ко всему, стремлении любыми путями достичь легкой и красивой жизни, отсутствии милосердия, исторической памяти, творческой инициативы, бессмысленном времяпровождении. Особую значимость данная проблема приобретает в подростковом возрасте, когда воспитанники остро нуждаются в ориентирах и способах подкрепления социально-психологического новообразования – чувства взрослости.

Эффективным средством воспитания духовных ценностей подростков мы рассматриваем художественное краеведение, которое в своем содержании и способах деятельности несет мощный воспитательный потенциал и является идеальным пространством для преобразования антропологических духовных ценностей в статус развитых экзистенциальных потребностей взрослеющей личности [2].

Цель статьи: обосновать сущность воспитания духовных ценностей подростков средствами художественного краеведения.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе средних общеобразовательных учреждений г. Минска и Витебска. В эксперименте приняли участие 368 учащихся 6–7 классов. Для реализации цели исследования использовались: различные виды наблюдения, беседа, анкетирование (для диагностики мотивов и потребностей использовался опросник В.Э. Мильмана); интервьюирование, изучение и обобщение продуктов художественно-исследовательской краеведческой деятельности подростков.

Результаты и их обсуждение. Духовные ценности, воплощенные в объектах художественного краеведения, приобретают для подростков личностно значимый статус в процессе осмысления и оценивания содержания и способов художественно-краеведческой деятельности в соответствии со своими предпочтениями. Поэтому в контексте нашего исследования духовные ценности определяются как предпочтения подростков в выборе целей и средств активности по удовлетворению экзистенциальных потребностей. Основными механизмами же трансформации духовных ценностей в экзистенциальные потребности рассматриваются самоопределение и самореализация подростков на основе своих предпочтений.

С целью включения подростков в мир художественной культуры родного края нами была разработана и апробирована методика воспитания духовных ценностей подростками средствами художественного краеведения. Методика реализовывалась в ходе опытно-экспериментальной работы, которая проводилась на базе средних общеобразовательных учреждений г. Минск и Витебска. В эксперименте приняли участие 368 учащихся 6–7 – классов. Кратко опишем суть методики. Она имеет свои особенности и реализовалась в следующей последовательности: изучение потребностно-мотивационной сферы подростков, обогащение у них мотивов и опыта художественно-краеведческой деятельности, создание условий для личностного самоопределения и творческой самореализации в ней. Поскольку основным механизмом влияния на духовные ценности подростков является их потребностно-мотивационная сфера, то ее изучение являлось первостепенной задачей. Для диагностики мотивов и потребностей подростков использовался опросник В.Э. Мильмана.

Преобразующий эксперимент осуществлялся в рамках авторской краеведческой программы “Художественное наследие родного края”. Трех этапам эксперимента (обогащение мотивов и опыта художественно-краеведческой деятельности, самоопределения, самоорганизации) соответствовали три раздела программы: “Я и моя семья”, “Я и мой город”, “Я и моя Отчизна”.

Результатом этапа обогащения мотивов и опыта художественно-краеведческой деятельности являлась активизация интереса подростков к художественно-краеведческой деятельности как способу развития и реализации человеком своих творческих потенций и форме приобщения к культурной традиции. В развитии заинтересованного отношения к овладению знаниями о художественной культуре родного края и видам деятельности по ее освоению мы решили пойти от личности самого подростка и его ближайшего окружения. Этому способствовала реализация первого блока краеведческой программы “Я и моя семья”. Основная идея состояла в создании условий для эмоционально-образного проживания и рефлексивного осмысления подростками антропологических духовных ценностей, воплощенных в художественно-краеведческих объектах своей семьи и ближайшего окружения. Переживание личностно значимости результатов художественно-краеведческой деятельности вызвало у подростков заинтересованное отношение к ней как средству нахождения социально ценных ориентиров жизнедеятельности, самопознания индивидуальности, развития и реализации своих творческих способностей, культурной организации досуга, утверждения своей взрослости в интересных воспитательных делах.

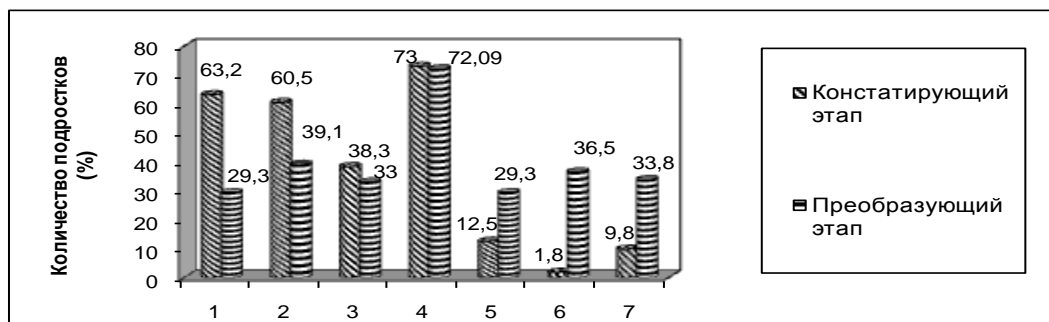
Результатом этапа личностного самоопределения являлся осознанный выбор подростками целей и средств художественно-краеведческой деятельности. Методика реализовывалась в рамках второго блока программы “Я и мой город”. На данном этапе создавалась вариативная воспитательная среда, позволяющая определиться в выборе целей и средств художественно—краеведческой деятельности в соответствии со своими

предпочтениями. Воспитанникам предоставлялась возможность самоопределения в различных ролевых позициях. Систематический анализ учащимися своих чувств, взглядов, отношений, достижений и неудач способствовал формированию у них представлений о собственных предпочтениях, способностях и возможностях в художественно-краеведческой деятельности. О результативности этапа мы судили по динамике проявления активности подростков и степени обоснованности совершаемых ими выборов.

Результатом последнего этапа рассматривалось овладение подростками способами целостной самоорганизации художественно-краеведческой деятельности в рамках экскурсионного проекта. Активизация у воспитанников мотивационной готовности к овладению ролевой позицией экскурсовода осуществлялось в рамках третьего блока краеведческой программы “Я и моя Отчизна”. О результативности этапа мы судили по динамике самостоятельности подростков в организации художественно-краеведческой деятельности в рамках экскурсионного проекта и в оценке ее значимости для себя, своего духовного развития.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность разработанной методики. У подростков повысился рейтинг развивающих мотивов (общая активность – 29,3%, творческая активность – 36,5%, социальная активность – 33,8%), что свидетельствует об изменениях в иерархии их предпочтений. Появившиеся у них потребности в самоопределении и творческой самореализации в различных видах художественно-краеведческой деятельности и их удовлетворение позволило перевести неосознаваемые развивающие мотивы в осознаваемые побуждения и придало художественно-краеведческой деятельности личностный смысл.

Наглядно выраженность мотивов у подростков на констатирующем и преобразующем этапах представлена на рисунке.



1. Жизнеобеспеченность. 2. Комфорт. 3. Социальный статус. 4. Общение.
5. Общая активность. 6. Творческая активность. 7. Социальная полезность

Заключение. Таким образом, сущность процесса воспитания средствами художественного краеведения определяется нами как создание условий для обогащения духовного мира подростков мотивами и навыками личностного самоопределения и творческой самореализации в различных видах художественно-краеведческой деятельности. Осознанный и мотивированный выбор подростками предпочитаемой активности в художественно-краеведческой деятельности и поддержание линии поведения на ее реализацию свидетельствует о результативности данного процесса.

Список литературы

1. Фромм, Э. Духовная сущность человека. Способность к добру и злу / Э. Фромм ; пер. с нем. В.А. Закса // Филос. науки. – 1990. – № 8. – С. 88–95.
2. Фоменко, А.А. Методологические основания анализа воспитательного потенциала художественного краеведения в формировании духовных ценностей личности Э / А.А. Фоменко // Весн. Беларус. дзярж. ун-та. Сер. 1, Педагогіка, Псіхалогія, Філологія. – 2007. – № 4. – С. 43–48.

**ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ
ДЛЯ ОБОБЩЕНИЯ И СИСТЕМАТИЗАЦИИ ЗНАНИЙ ПО ФИЗИКЕ**

*В.В. Дорофейчик, Г.В. Пальчик**

Минск, Минское СВУ

**Минск, НИО*

Без обобщения и систематизации знания учащихся представляют собой «мозаичную картину», между фрагментами которой отсутствуют логические связи. Основоположник научной педагогики Константин Дмитриевич Ушинский, характеризуя систему знаний, писал: «Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке, и где сам хозяин ничего не отыщет...».

Несмотря на то, что обобщение и систематизация знаний, как процессы познания, тесно связаны друг с другом, между ними имеются существенные различия. Обобщение знаний – один из процессов познания, основанный на мысленном переходе от единичного или частного к общему. Например, обобщением является мысленный переход от узкого понятия «теплопроводность» к широкому понятию «теплообмен». Систематизация знаний – процесс познания, представляющий собой мыслительную деятельность, в результате которой изучаемые объекты на основе выбранного принципа организуются в определенную систему знаний. Например, зная ускорение, систематизируются знания о характере прямолинейного движения тела.

Дидактическая роль обобщения изученного материала заключается не столько в воспроизведении наиболее существенных фактов, понятий, умений, сколько в установлении логических связей между ними, приведении их к единой основе. При этом частное подчиняется общему, несущественное и второстепенное – главному. При обобщении изученный материал переосмысливается учащимися в целом, что приводит к существенному изменению качества полученных ими знаний, к усвоению ядра знаний.

Дидактическая роль систематизации знаний состоит в том, чтобы объединить в систему знания о фактах, явлениях, закономерностях, принципах, и в результате раскрыть новые неизвестные учащимся до этого связи и отношения между ними. В процессе систематизации внимание и деятельность учащихся направлены на выделение главного, на объединение множества изолированных фактов в группы, что позволяет упорядочить знания, разгрузить память, более полно охватить и осмыслить информацию.

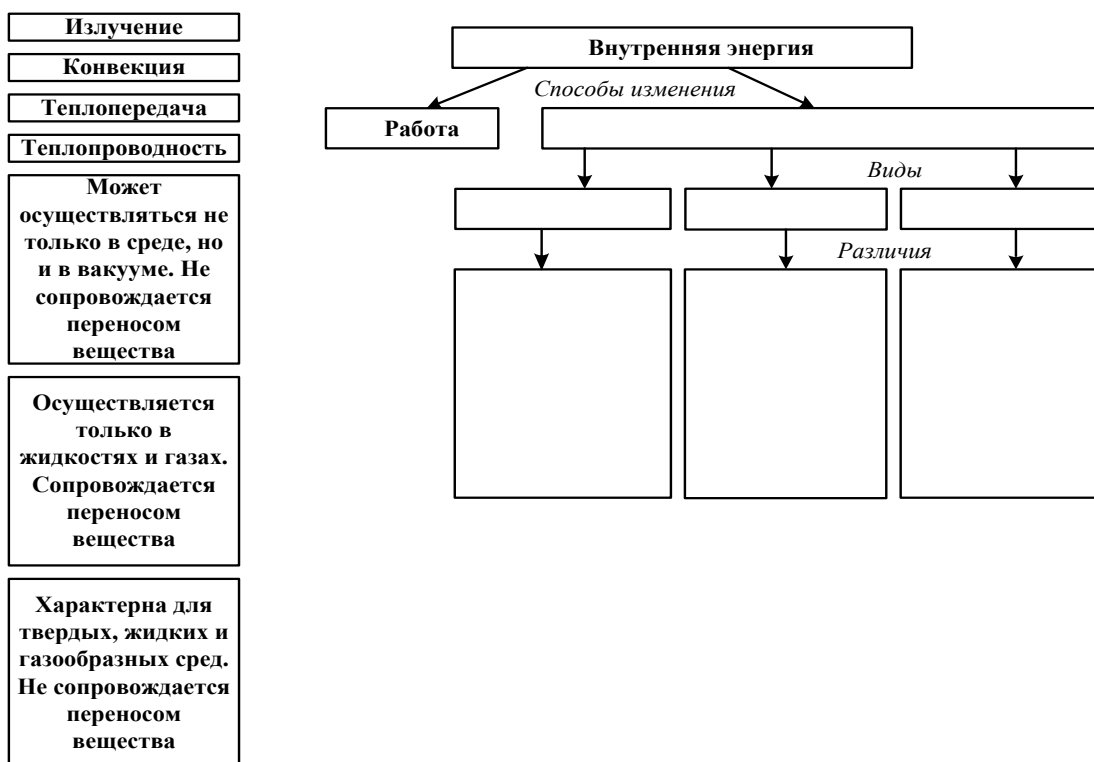
Обобщение и систематизация знаний, несмотря на их важнейшую роль в образовательном процессе, до последнего времени не были популярны в работе учителей физики, а уроки обобщения и систематизации знаний преследовали цель заключительного повторения в конце изучения отдельной темы или в конце учебного года. Обычно перед контрольной работой урок данного типа посвящался решению задач, аналогичных задачам предстоящей контрольной работы. А в качестве домашнего задания предлагалось учащимся повторить изученную главу. Понятно, что такая практика проведения уроков обобщения и систематизации знаний не способствует формированию структурно-организационного знания, не ориентирована на анализ связей между компонентами физических теорий, не направлена на установление причинно-следственных связей.

К методическим приемам структуризации учебного материала, как средства обобщения и систематизации, можно отнести составление структурно-логических конспектов, блок-схем, обобщающих таблиц, представление информации в виде графиков, диаграмм. В рамках научной темы «Разработать справочно-информационные, контрольно-диагностические и интерактивные модули электронных учебно-методических комплексов для математического и естественнонаучного образования» в Национальном институте образования нами были разработаны электронные средства обучения (ЭСО) по физике по обобщению и систематизации знаний. В современной образовательной среде, насыщенной ЭСО, было бы полезным использовать их для эффективного обобщения и систе-

материи знаний. Причем, учитывая дефицит учебного времени по физике, ЭСО дают возможность реализовать такой принцип работы учащихся, как самостоятельность. Программа Moodle (модульная объектно-ориентированная среда дистанционного обучения), на базе которой разработаны учебно-информационные модули, позволяет организовать обобщение и систематизацию знаний учащихся с использованием сети Интернет и компьютера. Все модули включают в себя: глоссарий, блок-схемы, таблицы, графики, комбинированные задачи обобщающего характера. В ходе работы с модулями учащиеся анализируют и синтезируют, сравнивают и классифицируют, выделяют сходство и различие между явлениями и понятиями, устанавливают причинно-следственные связи. В результате такой деятельности решается задача формирования системности знаний учащихся.

В качестве примера, рассмотрим блок-схему по теме 8 класса «Способы изменения внутренней энергии», имеющую вид, представленный на рисунке.

Учащемуся требуется заполнить блок-схему, перемещая содержание ячеек, расположенных в левом столбе, в ячейки блок-схемы. Причем программа позволяет оценивать действия учащегося в баллах. Выбрав необходимую информацию, учащийся с помощью компьютерной мышки перемещает ее в ячейку блок-схемы. В случае правильного заполнения ячейки, она окрашивается в зеленый цвет, а учащемуся начисляется 2 балла. При неверном заполнении ячейка окрашивается в красный цвет, а учащийся имеет право повторить аналогичное действие, но при этом теряет 1 балл. Если и после второй попытки он заполнит ячейку неверно, то она заполнится автоматически без начисления баллов. Выполнив все действия, учащийся получит структурно-логическую схему, которая является обобщением знаний по теме «Способы изменения внутренней энергии».



Учебно-информационные модули, разработанные Национальным институтом образования, выполняют все дидактические функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, мотивационную, контрольно-коррекционную и другие. К достоинствам этих модулей следует отнести возможность учителю организовать работу учащихся не только в школе, но и дома, а учащемуся многократно обращаться к учебной информации в доступном для него темпе и в удобное время.

ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ В СПОРТИВНЫХ КЛАССАХ

*Л.З. Клышевская, Е.И. Лакиша
Минск, БГПУ имени М. Танка*

В современных условиях образования появляется все больше учреждений образования нового типа: гимназии, лицеи. Согласно приобретенному статусу, в таких учреждениях образования открываются мультипрофильные классы, классы с углубленным изучением отдельных предметов. Такая необходимость назрела в связи с возрастающими потребностями учащихся приобретать более высокий уровень знаний, что позволяло бы им иметь больше шансов для положительных результатов на централизованном тестировании [1]. Однако учебного времени не всегда хватает на то, чтобы дать учащимся те знания, которые они хотели бы получить. Кроме того, остается большое количество учащихся с низким уровнем учебных достижений, которым не под силу обучение в таких классах. Таких учащихся или объединяют в отдельные классы, и процесс обучения идет с учетом их способностей, или оставляют в любом классе по их желанию, но в процессе обучения не замечают их проблем, ориентируясь на сильных учеников.

Цель исследования заключалась в том, чтобы повысить качество образования по математике за счет внедрения дистанционного обучения наряду с традиционным обучением [2].

Материал и методы. Специфика учебного процесса в ГУО «Средняя школа № 48 г. Минска имени Ф.А. Малышева» заключается в том, что на базе данного учреждения образования открыты спортивные классы. Мотивация к обучению у таких учащихся как правило низкая. Кроме того, учащиеся, обучающиеся в таких классах, часто пропускают занятия, а у учителя не всегда хватает времени, чтобы уделить таким учащимся достаточно внимания для ликвидации пробелов в знаниях. Одной из форм организации учебного процесса является дистанционное обучение.

Результаты и их обсуждение. Для внедрения модели дистанционного обучения в учебный процесс средней школы, перед нами были поставлены задачи исследования: изучить сущность модели дистанционного обучения в средней школе; освоить технологию проектирования дистанционной модели обучения; разработать электронно-методическое пособие; внедрить технологию дистанционного обучения с целью повышения качества образования учащихся; изучить возможность использования системы дистанционного обучения для обеспечения базового уровня преподавания. В процессе нами была проделана следующая работа: составлен план по внедрению элементов дистанционного обучения в учебный процесс группы учеников старших классов, подобрано программное и учебно-методическое обеспечение инновационной деятельности, разработаны собственные материалы, проведен анализ эффективности проделанной работы. Для участия в эксперименте была выбрана группа учащихся 7 класса (спортивного). Учащиеся имели низкую мотивацию к обучению, возможности для самостоятельной работы дома на персональном компьютере, навыки работы на компьютере.

В течение всего эксперимента была выполнена следующая работа:

- разработан курс дистанционного обучения «Применение формул сокращенного умножения для рациональных вычислений»;
- изучены программные средства по математике для 7 класса;
- заведен дневник экспериментатора
- составлен план инновационной деятельности;
- проведено первоначальное тестирование учащихся с целью выявления пробелов в начальных знаниях и умениях по основным темам курса математики 7 класса;
- подбор материала для работы; определение структуры работы;
- составлен перечень ссылок ресурсов по математике [3].

Для создания учебников использовались материалы существующих учебников, а также ресурсы Интернета.

В процессе дистанционного обучения учащиеся самостоятельно повторяли теоретический материал по учебным пособиям, опубликованным в Интернете (адреса сайтов были им предоставлены) и выполняли тренировочные задания по вариантам, разработанным учителем; закрепляли изученный в школе материал при помощи наглядного пособия дома в комфортных условиях; имели возможность ознакомиться с существующими инновациями в обучении; развивали индивидуальные навыки работы на компьютере.

В течение года был обеспечен постоянный контроль и помощь каждому из учащихся в процессе изучения им программного материала, особенно на начальной стадии изучения темы. Учитывались: индивидуальные различия школьников (в особенности к обучаемости, в темпе обучения, интеллектуальных способностях и т.д.) при изучении каждой темы школьного курса математики, предпочтение отдавалось самостоятельной работе учащихся, использовались разнообразные и содержательные формы этого вида учебной деятельности школьников, причем отдавалось предпочтение тем, которые интересны самим школьникам, оптимально использовались различные дидактические пособия.

Однако некоторые проблемы затрудняли работу учащихся по самостоятельному изучению предложенного материала: низкая мотивация учащихся – основной причиной, по которой учащиеся работали по предложенным заданиям, было обещание хороших отметок; нехватка времени – загруженность в течение недели, домашние задания, репетиции и различные внешкольные мероприятия забирают у учащихся большую часть времени; нежелание самостоятельно разобраться в непонятном материале.

Наилучшие результаты имели учащиеся с высокой мотивации в учении, остальным ребятам самостоятельная работа над проработкой материала давалась с трудом и была в тягость. Для более продуктивной работы учащихся необходимо было подобрать более легкие темы. Кроме того, материал изучался по опережающему принципу – сначала изучался самостоятельно, потом в классе вместе со всеми. В данном случае затрудняется анализ эффективности дистанционного обучения, так как осталось неясным, что оказало решающую роль в усвоении знаний учащимися: самостоятельное изучение темы или объяснение учителя, или они вообще дополнили друг друга. Однако, положительные результаты (учащиеся не ухудшили свои знания), а также в некоторых случаях положительная динамика позволяют утверждать о целесообразности внедрения в учебный процесс дистанционного обучения.

Один раз в неделю проводились консультации с учителем для учащихся с целью выявления проблем в выполнении заданий. В конце курса было проведено тестирование, составлена таблица мониторинга учебных достижений учащихся по пройденной теме.

Эффективность проведенной работы анализировалась по следующим критериям: обученность учащихся, сформированность общеучебных умений и навыков, информационная культура учащихся, личностное развитие учащихся, состояние здоровья учащихся, удовлетворенность учащихся, родителей.

Заключение. В целом выполненная работа, несомненно, дала определенный результат, о чем свидетельствовали положительные показатели, полученные в ходе исследования.

Список литературы

1. Гончар, Н.Г. Об итогах централизованного тестирования по математике 2004 г. / Н.Г. Гончар // Матэматыка. Праблемы выкладання. – 2005. – № 1. – С. 17–24.
2. Кузнецова, Е.П. Проблемы школьного математического образования и возможности предметного учебно-методического комплекса (УМК) как средства его реализации / Е.П. Кузнецова // Матэматыка : праблемы выкладання. – 2009. – № 6. – С. 3–15.
3. Лакша, Е.И. Курс дистанционного обучения как средство формирования конструктивных умений учащихся / Е.И. Лакша // Актуальные проблемы профессиональной подготовки специалистов с высшим и средним образованием : сб. науч. ст. междунар. науч.-практ. конф., Горки, 19–21 июня 2008 г. : в 2 ч. / Белорус. гос. с.-х. акад. ; редкол.: А.С. Чечеткин (отв. ред.) [и др.]. – Горки, 2008. – Ч. 2. – С. 6–8.

КОНТРОЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МОДУЛИ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «МАТЕМАТИКА»

*Н.В. Костюкович
Минск, НИО*

Диагностика качества образования и разработка контрольно-измерительных материалов одна из важнейших проблем всей системы общего среднего образования. Контроль и оценка знаний учащихся, тесно связана с диагностированием, поэтому для решения проблемы необходима организация диагностической деятельности, целью которой является:

- повышение мотивации к обучению,
- повышение качества обучения,
- формирование действия контроля и самоконтроля,
- развитие личностных качеств учащихся.

Традиционный подход к контролю знаний, умений и навыков учащихся основан на определении результатов учебного процесса и строится в настоящее время на подсчете ошибок и неудач учащегося, с использованием соответствующих предметных критериев. Современные требования к контролю учебных достижений учащегося должны меняться, и в первую очередь фиксировать его успехи и достижения, а затем уже выявлять, ошибки и просчеты. Рассматривая вопросы оценивания образовательных достижений учащихся, большое внимание необходимо уделять диагностической функции оценки, реализация которой помогает судить об эффективности учебного процесса. Этот подход к оценке должен рассматриваться как материал для анализа связи между качеством образовательного процесса и его результатами.

Необходимы такие методики и материалы, с помощью которых можно отследить не только уровень знаний и умений учащихся, но и развивающий эффект данной образовательной системы, потому что в настоящее время в массовой образовательной практике используют различные контрольно-измерительные материалы, ориентированные на разный конечный результат. В Национальном институте образования проводится научное исследование по разработке и апробации комплексного научно-методического обеспечения электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) для дошкольного и среднего образования, в рамках которого разработан по математике для обучения на II и III ступени комплекс контрольно-диагностических модулей и методические рекомендации по их использованию.

Цель исследования состоит в систематизации и разработке электронных образовательных ресурсов для развития интеллектуально-творческого потенциала учащихся при изучении математики.

Материал и методы. В рамках разработки контрольно-диагностических материалов электронных учебно-методических комплексов созданным авторским коллективом была выполнена следующая работа:

- выявлены общие подходы к разработке контрольно-диагностических модулей (КДМ) электронных учебно-методических комплексов по учебному предмету «Математика»,
- разработаны КДМ электронных учебно-методических комплексов по учебному предмету «Математика» для каждого класса,
- разработаны методические рекомендации по использованию КДМ электронных учебно-методических комплексов по учебному предмету «Математика»,
- организована апробация КДМ электронных учебно-методических комплексов по учебному предмету «Математика» и как результат проведена необходимая доработка разработанных материалов.

Результаты и их обсуждение. Эффективность любой из видов работ, формирование навыков самостоятельной деятельности учащихся во многом зависит от своевременного анализа результатов работы, который должен носить обучающий характер, т.е. не просто констатировать количество ошибок, а производить их разбор, с тем, чтобы учащи-

еся смогли до конца понять материал, в котором были сделаны ошибки. Контрольно-оценочная деятельность субъектов образовательного процесса, с помощью разработанных авторским коллективом КДМ будет нацелена на отслеживание динамики развития и становления основных показателей качества образования. С помощью разработанных контрольно-диагностических материалов электронных учебно-методических комплексов такой анализ результатов работы будет выполнить проще и у учителя и у учащегося будет вся соответствующая информация.

Разработанные авторским коллективом контрольно-диагностические материалы включают:

- промежуточную диагностику и контроль,
- итоговую диагностику и контроль.

В разработанных КДМ промежуточная диагностика и контроль по учебному предмету «Математика» включает:

- контрольно-диагностические тестовые тематические задания в 5–11 классах, составленные по тематическим блокам каждого класса,
- тематические тренажеры по различным темам 5-11 классов.

Итоговая диагностика и контроль по учебному предмету «Математика» в КДМ включает:

- контрольные работы по всем классам (с 5-го по 11-ый),
- подготовку к экзамену за курс базовой школы (9 класс),
- подготовку к экзамену за курс средней школы (10, 11 классы).

В зависимости от поставленных целей контрольно-диагностические материалы в виде тестовых заданий по учебному предмету «Математика» можно разделить на следующие виды: обучающие, тренировочные, контролирующие. Смысл обучающих КДМ заключается в самостоятельном выполнении учащимися заданий с возможным выбором подсказок. При выполнении данного вида работ учащийся сразу видит, какие у него пробелы, и он может воспользоваться предлагаемыми подсказками или самостоятельно повторить необходимый теоретический материал, потому что видит сложные для себя моменты, на которые в дальнейшем необходимо будет обратить внимание. Учитель может осуществлять контроль за выполнением заданий, по посещению сайта будет видно, кто из учащихся готовился дома и кто использовал подсказки, поэтому данный вид работ помогает выделить пробелы в знаниях изученного материала у учащихся. В отличие от традиционных ресурсов на печатной основе, контрольно-диагностический модуль обладает большей вариативностью в плане возможных форм предъявления материала, в частности это интерактивные всплывающие окна, простота поиска необходимой информации в виде подсказки, гиперссылки, легкость перемещения внутри модуля, навигация. Контрольно-диагностические материалы ЭУМК можно применять как в урочное, так и во внеурочное время. При этом предполагается самостоятельная работа учащегося на компьютере в классе и дома. Такая форма организации работы позволяет в большей степени осуществлять индивидуальный подход к обучению.

Результаты исследования обсуждались на заседаниях лаборатории математического и естественнонаучного образования национального института образования, докладывались на международных, республиканских конференциях, на научно-практических семинарах. Контрольно-диагностические материалы апробировались на курсах повышения квалификации в Минском городском институте развития образования.

Заключение. Таким образом, разработанные контрольно-диагностические материалы будут полезны для учреждений общего среднего образования, поскольку у учителя появятся:

- система проверки тестов, сохраняющая результаты тестирования в базе данных;
- диагностика пробелов в знаниях учащихся;
- система, организующая коррекционную работу с каждым учащимся;
- система отслеживания достижений каждого учащегося;
- система работ по определению уровня владения базовыми задачами в основных темах курсов алгебры и геометрии.

Результаты исследования могут быть использованы учителями математики, а также преподавателями и слушателями курсов повышения квалификации в институтах развития образования.

ПРЕДМЕТ МАТЕМАТИКИ И МЕТОДИКА ЕЕ ПРЕПОДАВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Е.Е. Семенов
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Сущность всякой науки отражается в ее предмете. Поэтому, если предмет этой науки в соответствующем школьном курсе, «учебном предмете, замалчивается или подменяется суррогатным, формальным текстом, не оказывающим благотворного влияния на весь процесс познания, не вдохновляющим ученика (и учителя) на диалог, мышление, эвристичность, исследование, поиск, открытие, то преподавание изначально губительно как для жития настоящего, так и жития будущего.

Цель – раскрыть возможности предлагаемого истолкования предмета математики в условиях методологии диалогического познания математики в средней школе. Его актуальность определяется новизной разрабатываемой мной методологии.

Материал и методы. Мною используемые, кроются в более чем 60-летнем опыте преподавания в средней и высшей школе, в пяти книгах (четыре из них изданы в издательстве «Просвещение», одна из них за рубежом), в статьях в журналах «Квант», «Математика в школе», «Матэматыка», многих других сборниках – всего более 100 публикаций. Последние публикации, представляющие «Методологию диалогического познания математики», см. в [1].

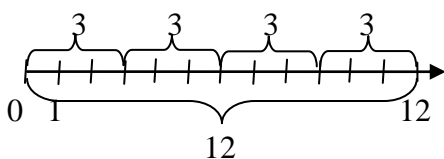
Результаты и их обсуждение. Предмет математики выражает ее сущность.

Предмет математики – логически мыслимые формы (ЛМФ) и логически мыслимые отношения (ЛМО). Следовательно, математическая деятельность для школьника должна состоять в конструировании ЛМФ и выявлении в них ЛМО. (Сокращенно, КЛМФ и ВЛМО). В познании геометрии основополагающей является графическая материализация (форма), в алгебре – символическая материализация (форма). При использовании графиков функций, уравнений имеем диалог тех и других материализаций (форм). В «аналитической геометрии» - на переднем плане, в сути, - материализация через символику, «рокировка» графической и символической материализации, акцентированных на изучении геометрических форм, своеобразная «прикладная алгебра» применительно к геометрии (в области геометрии). Сочетание графики и символики здесь, в познании, зачастую равновесное, иногда – со все новыми рокировками двух видов материализации или их нераздельности и неслиянности.

Когда мы говорим о логически мыслимой форме (ЛМФ), то имеем в виду (прежде всего), внутриматематическую, мыслимую нами, реальность, не акцентируя свое внимание на внешнем, так называемом «действительном», материальном мире. Математика – наука идеальная, ее предметы – мыслимые. Они могут быть материализованы, но они не материальны. Скажем, знакомясь с изобретенными индийцами десятичной системой счисления, их цифрами-символами или с графической материализацией прямых, отрезков, лучей (полупрямых), полуплоскостей в «Началах» Евклида, ученики нисколько не погружаются в «царство материи», если на этом не настаивает учитель. В противном случае, это только отвлекало бы их внимание от идеального осознания предмета, сущности математики. С этой точки зрения, если мы заменим палочки, кубики, косточки, счет при вычислении суммы $3 + 3 + 3 + 3$ символической записью суммы четырех слагаемых-множеств, каждое из которых содержит по три точки,

$$\{ \cdot \cdot \cdot \} + \{ \cdot \cdot \cdot \} + \{ \cdot \cdot \cdot \} + \{ \cdot \cdot \cdot \} = 4 \{ \cdot \cdot \cdot \}$$

то такой ход, метод познания, будет продуктивнее.



Он не уводит нас из математики, из ЛМФ. Как и другие ЛМФ, например, с использованием координатного луча, понятия отрезка, его длины, свойства длин отрезков, его составляющих. Это и есть материализация, не переходящая в материальную реальность, во внешнюю действительность. Таким образом, к методологии использования «внутренних возможностей» математики в ее познании в средней школе нужно относиться с уважением, не отвлекать внимание учеников внешними забавами. Более того, стремление к ее абсолютизации будет весьма плодотворным как в познании математики, так и для практической жизни, для Жития учащихся – настоящего и будущего. Нет ничего более возвышенного, чем глубокое Проникновение в предмет науки, чем Божественный Диалог человека с Предметом математики.

Логическая мыслимость формы означает мышление, а мышление всегда есть творчество. Познание математики есть творчество – сакральное, витальное, созидательное, нравственное, креативный заповедник, логический рай. Каждая ЛМФ несет в себе, явно или неявно, интуицию, открытие, конструирование наследников и посредников, те или иные знания, их актуализацию, новые методологии, методы познания, божеские смыслы тайн внутреннего Мироздания, индуктивные и дедуктивные озарения, радости анализа и синтеза, обобщения и конкретизации, сравнений и ощущений логической мощи аналогий, эвристического существования, грандиозных возможностей диалога. Познание математики всегда есть феноменальный сгусток логических сил и потенциальных возможностей ученика. Если этого нет – нет и ММДПМ – методологии и методики диалогического познания математики.

ЛМФ – это не просто фигура как любое множество точек, не слепая графическая материализация, не беспредметный набор символов, без всяких логически мыслимых, без разума, материализаций. Это – образования, содержащие в себе известные логически мыслимые отношения. Конструирование новых ЛМФ порождает задачи по выявлению в них новых ЛМО. Таким образом, это не некие «задачи без текста». В них всегда содержится некоторое условие, разъяснительный текст, опираясь на который мы осуществляем выявление новых ЛМО, выдвигая гипотезы, доказывая затем или опровергая последние. В математике все задачи текстовые, задач без текста (устного или письменного) не существует. Другое дело, задачи могут быть «внутриматематическими», «предметными» и - прикладными, «внешними» по отношению к математике. Источником прикладных задач могут быть научные дисциплины с другим предметом исследования, материальная и другая действительность, привлекающие, вовлекающие в свою среду предмет математики. Используя последний, мы строим, конструируем модель – такую ЛМФ, выявление ЛМО в которой позволяет решить прикладную задачу, дать (получить) ответ на вопросы внешней, прикладной задачи.

Заключение. В преподавании математики мы имеем возможность перманентного акцентирования внимания на предмете математики – логически мыслимых формах и логически мыслимых отношениях (ЛМФ и ЛМО). Это позволяет обеспечивать творческую направленность математической деятельности. Кроме того, в таком случае наше преподавание окажется плодотворным благодаря его диалогической сущности.

Список литературы

1. Семенов, Е.Е. Методология диалогического познания математики / Е.Е. Семенов // Матэматыка: праблемы выкладання. – 2009. – № 1. – С. 3–6; 2010. – № 3. – С. 3–13; 2011. – № 4. – С. 3–12; 2012. – № 6. – С. 17–31; 2013. – № 3. – С. 3–18.

О МЕТОДИКЕ ПРОВЕДЕНИЯ ФАКУЛЬТАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ГЕОМЕТРИИ

*В.В. Устименко, А.В. Виноградова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Под факультативными занятиями в школе подразумеваются развивающие занятия, которые должны способствовать: формированию научного мировоззрения; развитию познавательного интереса школьников к предмету; выявлению учащихся, обладающих специальными способностями, и оказанию им помощи в изучении предмета на более высоком

уровне; формированию умений учеников самостоятельно и творчески работать с литературой, устанавливать связи между знаниями.

Подобные связи лежат в основе повторения пройденного геометрического материала. Принципиальным недостатком сложившейся практики повторения является то, что оно отождествляется с «повторением того же самого» без видоизменения структуры и логики ранее изученного, создающего новые связи между знаниями, т.е. вне самонаращивания знаний в ходе повторения.

В связи с этим становится понятным, почему приемы укрупнения знаний являются диалектическим средством активного повторения через преобразование, изменение, обобщение ранее известного. Поэтому в своих работах П.М. Эрдниев выдвигает следующую формулу: «повторение – через преобразование знания, через его укрупнение» [1]. Одним из путей реализации указанной формулы является путь, предусматривающий выделение и использование на факультативных занятиях упорядоченных наборов задач, а также методов их решения.

Материал и методы. Материалами исследования послужили труды теоретиков и практиков по проблемам преподавания математики, многолетний опыт работы авторов со школьниками. При проведении исследования использовались эмпирические и логические методы.

Результаты и их обсуждение. Один из подходов к повторению основан на использовании при отыскании решения задачи некоторых выводов, полученных в решениях так называемых базисных задач. При этом под *базисными* понимают задачи на доказательство зависимостей (соотношений), эффективно используемых при решении многих других геометрических задач. Другим подходом можно считать подход, основанный на выделении опорных задач, которые могут являться кирпичиками, составляющими решение какой-либо задачи.

Особо следует выделить подход, который включает в себя выделение системы ключевых задач изучаемой темы. При этом под *ключевой* понимают такую задачу, к которой можно свести решение некоторого количества задач той или иной темы. Если хорошо знать ключевую задачу, то можно решить не 1–2 задачи данной темы, а 10, 15 и более. От учащегося требуется не только прочное знание условия, рисунка и решения ключевой задачи, но и умение видеть ее в данной задаче. Последнее является для учеников наиболее сложным моментом.

Однако данный подход слабо освещен в методической литературе. Поэтому некоторые авторы отождествляют ключевые задачи с базисными и опорными. В связи с этим нами предпринята попытка рассмотреть ключевые задачи в контексте теории укрупнения дидактических единиц, в практической реализации которой просматривается идея деятельностного подхода. В свою очередь обучение школьников методам решения ключевых задач на основе данной концепции предполагает осуществление укрупнения действий, адекватных этим методам. Подобное становится возможным в процессе укрупнения самих ключевых задач, поскольку их можно рассматривать не только как носителей содержания учебной информации, но и как носителей действий.

Чтобы расширить (укрупнить) ту или иную ключевую задачу, то есть практически образовать на основе конкретной задачи некоторый блок новых задач, взаимосвязанных между собой по линии укрупнения своих решений, необходимо использовать, на наш взгляд, следующие приемы укрупнения задач: 1) постановка нового требования задачи при сохранении неизменным ее условия; 2) замена условия задачи каким-либо новым условием при неизменном требовании; 3) расширение чертежа задачи через построение в нем новых линий; 4) обращение задач. При этом возможно рассмотрение аналогов задач, их обобщений и конкретизаций.

Для иллюстрации сущности первого и второго приема укрупнения приведем следующие блоки задач:

1.1. В равнобедренной трапеции основания равны 6 см и 12 см, а боковая сторона 5 см. Найти высоту трапеции.

1.2. В равнобедренной трапеции основания 6 см и 12 см, а боковая сторона 5 см. Найти диагональ трапеции.

1.3. В равнобедренной трапеции основания 6 см и 12 см, а боковая сторона 5 см. Найти угол между диагоналями трапеции.

2.1. В равнобедренную трапецию с основаниями 6 см и 14 см вписана окружность. Найти высоту трапеции.

2.2. В равнобедренной трапеции основания равны 6 см и 12 см, а боковая сторона 5 см. Найти высоту трапеции.

2.3. В трапеции параллельные стороны содержат 16 см и 44 см, а непараллельные стороны – 17 см и 25 см. Найти высоту трапеции.

Упорядоченные блоки подобных задач могут объединять разделы одной учебной темы, а могут углублять изучаемые зависимости, охватывая уже несколько тем. Кроме того, их решение будет способствовать развитию у школьников интереса к геометрии, критичности их мышления и творческих способностей, формированию элементов исследовательской деятельности: умения целенаправленно наблюдать, сравнивать и обобщать, выдвигать, доказывать или опровергать гипотезу и т. д.

Выделим систему факультативных занятий по работе с ключевыми задачами по изученной теме.

Первое занятие посвящено повторению теории по теме. 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 втором-третьем занятиях учитель знакомит учащихся с понятием ключевой задачи, показывает систему ключевых задач, разбирает методы их решения, тем самым выделяя некоторый упорядоченный набор задач по теме.

На четвертом-пятом занятиях учитель занимается вместе с учащимися укрупнением ключевых задач использованием всех приемов укрупнения.

Кроме того учитель дает школьникам в качестве домашнего задания список нерешенных задач, связанных с ключевыми, из которых в дальнейшем будут составлены варианты контрольной работы по данной теме.

Шестое занятие можно проводить в виде консультации, цель которого научит ученика задумываться над проблемой, уяснить какие возникли затруднения при знакомстве с определенной темой, а для разрешения этих затруднений сформулировать вопросы, на которые он хотел бы получить ответ.

На последнем занятии целесообразно провести контрольную работу для проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся по применению ключевых задач.

Заключение. Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что овладение навыками решения ключевых задач гарантирует выполнение программных требований всеми учащимися, а те, кто заинтересован в более глубоких знаниях, свободно переходят к следующему качественному этапу обучения – решению нестандартных задач.

Очевидно, что эффективность подобного повторения на факультативных занятиях во многом будет зависеть от их разумной организации: подбора школьного учителя, обладающего соответствующим опытом работы и методическим мастерством, выделения дополнительного учебного времени и пр., что является созданием условий для развития талантливой и творческой личности.

Список литературы

1. Эрдниев П.М. Обучение математике в школе / Укрупнение дидактических единиц. Книга для учителя. – 2-е изд. испр. и доп. / П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев. – М.: АО «Столетие», 1996.

**УПРАВЛЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ
В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

*Л.И. Бобылева
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Современная языковая политика в образовании направлена на формирование готовности граждан к межкультурному диалогу. Обучение иностранным языкам рассматривается как средство развития менталитета личности, совершенствования ее коммуникативной компетенции и приобщения к культурам других народов в условиях многоязычия.

Обращение к межкультурной коммуникации повлекло за собой смену дидактической парадигмы и значительные концептуальные изменения в понимании процессов воспитания и обучения иностранным языкам. Сегодня четко прослеживается переориентация языкового образования со знаниецентрического на межкультурное, целью которого является не только формирование иноязычных знаний, навыков и умений, но и развитие творческих начал и культуры личности.

Таким образом, наше исследование преследует цель определить комплекс проблемных заданий, управляющих познавательной активностью учащихся в процессе формирования их иноязычной коммуникативной компетенции.

Материал и методы. Источниками исследования являются психолого-педагогические и методические работы в рамках выделенной проблемы, непосредственный личный педагогический опыт автора в преподавании дисциплин «Методика обучения иностранным языкам в школе», «Современные технологии обучения иностранным языкам». В работе использовался системный анализ научной литературы по теме исследования, методы обобщения, моделирования, интерпретации полученных результатов.

Результаты и их обсуждение. Определяя межкультурную компетенцию как способность адекватного взаимодействия коммуникантов на межкультурном уровне, как продукт формирования вторичной языковой личности, можно выделить в ней следующие структурные компоненты: 1) коммуникативная компетенция как слагаемое лингвистической, социолингвистической, социокультурной, дискурсивной и стратегической компетенций; 2) комплекс личностных характеристик человека. Первый компонент включает а) знания об источниках этнической, национально-культурной и социально-классовой информации в языке; социокультурных стереотипах речевого поведения на иностранном и родном языках, степени их совместимости и несовместимости; б) навыки опознания страноведчески маркированных языковых единиц; распределения социокультурного содержания языковых реалий в иностранном и родном языках; перевода страноведчески маркированных языковых единиц с иностранного языка на родной и с родного на иностранный; в) умения осуществлять социокультурный анализ различных функциональных типов аутентичного текста, характерных для повседневно-бытовой, деловой, научной сфер общения; выбирать приемлемый в социокультурном плане стиль речевого поведения в условиях межкультурной коммуникации.

Второй компонент является результатом воспитания и развития человека, что подразумевает формирование таких качеств личности, как гуманизм, толерантность, сочувствие, развитие способности к самоанализу в процессе приобретения индивидуального культурного опыта, а также эмоционально-оценочного отношения к лингвокультурному взаимодействию и его субъектам.

Как известно, навыки и умения, познание и развитие есть звенья одной цепи, составляющей процесс формирования личности. Осваивая каждый новый язык, человек расширяет свой кругозор, границы своего мировосприятия и мироощущения. При этом

воспринимаемое отражается в понятиях, сформированных на основе родного языка, и оценивается через призму принятых в родном лингвосоциуме культурных норм и ценностей, через призму усвоенной индивидуумом модели миропонимания. Процесс обучения иноязычной речи идет от усвоения языкового материала к совершенствованию навыков употребления данного материала в условно-речевых ситуациях и развитию собственно речевых умений в различных условиях общения. Учитывая современные требования к организации учебного процесса, особенно актуальным становится вопрос об активизации познавательной активности обучаемых в контексте межкультурного обучения. Данная активность стимулируется специально отобранными проблемными заданиями с учетом конкретных сфер общения, ситуаций, возрастных и профессиональных интересов и т.д. Комплекс проблемных заданий, управляющих познавательной активностью, варьируется от построения сообщений на основе смысловых опор (схем, таблиц, денотатных карт и т. д.) до ролевых игр, проектов и дискуссий. Данные задания могут быть подразделены на:

1) *коммуникативно-поисковые*, направленные на формирование у обучаемых знаний о коммуникативном и национально-культурном значении языковых единиц иностранного языка и умений оформлять иноязычное высказывание в соответствии с его социокультурным содержанием. Данные задания предполагают широкое использование «схем общения», например, «Обсуди с товарищем план посещения Британского музея, используя данную схему/таблицу»;

2) *коммуникативно-ориентировочные игры*, основанные на приемах комбинирования, группировки, мозаичной головоломки, ранжирования информации, например: «Найди в группе партнера с недостающей частью английской пословицы и составь с ним диалог, иллюстрирующий ее смысл»;

3) *познавательно-поисковые задания*, направленные на развитие общеобразовательного уровня обучаемых и соединяющие речевую практику с познавательной и ценностно-ориентационной деятельностью. Сюда можно отнести объяснение определенных реалий, ответы на вопросы, требующие изучения дополнительных источников информации и др.;

4) *проблемные речевые ситуации*, стимулирующие продуктивную речь. Они могут быть построены по принципу «мозговой атаки», либо содержать нестандартную «провоцирующую» реплику или тезисы для дискуссии. В проблемной речевой ситуации взаимодействуют коммуникативный и познавательный компоненты, направленные на общение и усвоение нового.

Заключение. В рамках проведенного исследования было выявлено, что комплекс проблемных заданий, управляющих познавательной активностью учащихся, варьируется от построения сообщений на основе смысловых опор (схем, таблиц, денотатных карт и т. д.) до социальных технологий обучения (ролевые игры, проекты, дискуссии, дебаты, театральная технология и т.д.) При этом важным условием управления познавательной активностью обучаемых является обеспечение адекватной меры трудности проблемных ситуаций. Меры трудности определяют 1) опорные знания, навыки и умения обучаемых; 2) навыки и умения, которыми необходимо овладеть; 3) подбор языковых и смысловых опор; 4) место конкретной задачи в системе обучения; 5) виды работы и способы решения поставленной задачи.

Список литературы

1. Есипович, К.Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе / К.Б. Есипович. – М.: Просвещение, 1988. – С. 65–68.
2. Сафонова, В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–19.

О КОММУНИКАТИВНОМ АСПЕКТЕ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СРЕДСТВАМИ СУБЪЕКТИВИЗАЦИИ

И.В. Ермольчик
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Речь выполняет функции общения и сообщения, эмоционального самовыражения и воздействия на других людей. Хорошо развитая речь служит одним из важнейших средств активной деятельности человека в современном обществе, а для школьника – средством успешного обучения в школе. Речь – способ познания действительности. С одной стороны, богатство речи в большой степени зависит от обогащения ребенка новыми представлениями и понятиями; с другой – хорошее владение языком, речью способствует познанию сложных связей в природе и в жизни общества. Дети с хорошо развитой речью всегда успешнее учатся по разным предметам

Актуальность нашего исследования состоит в том, что обучение русскому языку средствами субъективизации позволяет в весьма интересной форме эффективно развивать коммуникативную культуру ребёнка.

Субъективизация предполагает качественно новую роль школьников в организации и осуществлении учебной деятельности – их прямое и непосредственное участие в планировании и проведении всех или большинства структурных этапов урока [1, 11]. В соответствии с данной методикой учащимся передается часть функций учителя. В практическом плане это означает, что школьники сами формулируют тему и цель урока, определяют виды и содержание своей учебной деятельности на всех или отдельных его структурных этапах, принимают активное участие в овладении новым учебным материалом, сами делают выводы и обобщения.

Цель исследования – изучение особенности использования приема субъективизации на уроках русского языка в начальной школе; разработка комплекса упражнений, ориентированного на приобретение учащимися знаний, умений и навыков в области орфографии, морфологии, словообразования в единстве с обогащением словарного запаса, развитием речи, формированием интереса к родному языку.

Материал и методы. Материалом для исследования послужили ход и результаты экспериментальной работы. Методы исследования: теоретическое изучение, анализ лингвистической и методической литературы по проблеме работы на уроках русского языка в контексте методики субъективизации; изучение и анализ учебных программ; опытно-экспериментальная проверка на базе ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска».

Результаты и их обсуждение. Наше исследование проводилось в три этапа: констатирующий (дал нам представление об уровне знаний учащихся в области орфографии и умении применять знания на практике, учитывая морфемную структуру слова и правила орфографии); формирующий этап (был построен в соответствии с требованиями методики субъективизации); контрольный этап (был проведён с целью выявления эффективности использования предложенного комплекса упражнений).

На констатирующем этапе для выявления уровня знаний учащихся нами была выбрана методика письменной дискуссии на тему «Я горжусь тем, что являюсь жителем РБ», в ходе которой каждый ребенок имел возможность письменно высказать свою точку зрения на поставленный вопрос и после совместного обсуждения письменно подвести рефлексивный итог. При оценке результатов дискуссии мы учитывали *содержание и грамотность* ответов детей.

На формирующем этапе нами был внедрён ряд упражнений для работы над текстом в методике субъективизации. С этой целью мы использовали три вида деятельности учащихся с текстовыми упражнениями, предложенными в методике: восстановление слов в тексте по имеющимся орфограммам; восстановление слов в тексте по схемам, отражающим их морфемный состав; восстановление текста по таблицам [2, 15]. Проанализировав учебник по русскому языку для 4 класса общеобразовательной школы под ред. Грабчиковой Е.С., мы пришли к выводу, что целесообразно будет составлять комплекс упражне-

ний с опорой на предложенные в нём темы. При отборе же текстов мы руководствовались семантическим критерием. Особое внимание мы решили уделить текстам гражданско-патриотической направленности, так как привитие любви к Родине, чувства гордости за свою страну и патриотизма – обязательный элемент воспитания ребенка.

На контрольном этапе в качестве проверки знаний учащихся нами снова была применена методика письменной дискуссии с теми же критериями оценки. Изменён был лишь вопрос: «Кто такой патриот и можете ли вы себя так назвать?». Это обусловлено тем, что за год дети изучили много нового материала, познакомились с новыми понятиями.

При сравнении полученных результатов на констатирующем и контрольном этапах в экспериментальном классе мы получили следующие данные:

1. Интенсивнее начала развиваться речь школьников, что хорошо заметно в процессе отстаивания своей точки зрения (без особых трудностей могут сформулировать свои мысли);
2. Возрос интерес детей к уроку русского языка, о чём свидетельствует тот факт, что ребята начали тщательнее готовиться к нему и активнее принимать участие в его ходе;
3. Повысился уровень речевой грамотности учащихся.

Хотелось бы подчеркнуть тот факт, что наибольший интерес к упражнениям, разработанным в контексте методики субъективизации, испытывали ребята, имеющие высокий балл успеваемости по всем предметам («отличники»). Нельзя не отметить и положительные результаты у ребят, которые на этапе констатации были «среди отстающих»: практически все они повысили свой уровень.

Заключение. Таким образом, можно утверждать, что систематическое включение в структуру урока подобных текстовых упражнений позволяет формировать познавательный интерес учащихся, внимание к слову в аспекте его орфографии, лексического значения, морфемного состава, грамматических характеристик, тем самым благоприятно влияя на развитие коммуникативных умений и навыков младших школьников.

Список литературы

1. Бакулина, Г.А. Обучения русскому языку средствами субъективизации / Г.А. Бакулина // Русский язык в школе. – 2002. – № 1. – С. 10–17.
2. Бакулина, Г.А. Средства субъективизации в работе с текстовыми упражнениями / Г.А. Бакулина // Русский язык в школе. – 2005. – № 3. – С. 11–17.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА В РЕШЕНИИ ИННОВАЦИОННЫХ ЗАДАЧ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ РЕГИОНА

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

Опыт деятельности филологического факультета, которому в этом году исполняется 40 лет, показывает, что в данном структурном подразделении ВГУ имени Машерова совершенствование учебного процесса и обеспечения должного уровня подготовки кадров высшей квалификации занимает главенствующее место. Кроме того, упор сделан на практико ориентированное обучение студентов, на то, чтобы подготовить специалиста-профессионала, способного сразу же, без затяжной адаптации включаться в решение различного рода задач.

Цель статьи – использование научно-методического потенциала кафедр ФлФ для внедрения инноваций в образовательный процесс школ и гимназий Витебской области.

Материал и методы. Кадровый потенциал факультета в полной мере позволяет использовать компетентностный подход и в рамках сотрудничества с учреждениями образования. На сегодняшний день создан учебно-научно-методический лингвистический центр на базе гимназии № 2 города Витебска. Профессорско-преподавательский состав филологических кафедр (общего и русского языкознания, литературы, английской филологии,

немецкой филологии, иностранных языков) осуществляет в рамках решения общих образовательно-воспитательных задач различные мероприятия, которые направлены на взаимосвязное развитие и совершенствование у школьников коммуникативной, языковой и лингвистической компетенции. При этом с учетом предпочтений руководства гимназии и самих учащихся в таком процессе задействованы весь набор методических средств (выполняется научная тема по внедрению ресурсного культурно-языкового центра, выпускаются бюллетени центра, внедряются совместные научно-методические разработки в образовательный процесс, научно-инновационная деятельность связана с поиском и поддержкой одаренной молодежи, развитие учебных, научных и творческих способностей, оказание помощи в развитии школьной науки).

Результаты и их обсуждение. Однако использование потенциала ППС факультета не ограничивается только гимназией. Далее мы перечислим основные направления работы, проводимой в учреждениях образования витебского региона.

1. Определение актуальной и перспективной тематики курсовых, дипломных работ студентов, магистерских диссертаций и осуществления внедрения их результатов в практику работы школ

Кафедра общего и русского языкознания: по заявкам гимназий выполняется 5 дипломных работ и 5 магистерских диссертаций; по заявкам школ – 7 дипломных работ; *кафедра литературы:* в практику работы УО «Гимназия № 8 г. Витебска» внедрены результаты 6-ти дипломных работ, УО «СШ № 11 г. Витебска» – результаты магистерской диссертации.

2. Методические семинары, консультации для учителей-предметников учреждений образования

Сотрудниками кафедры проводились консультации для учителей-предметников во время областной олимпиады школьников по русскому языку и литературе (проф. Мезенко А.М., доц. Генкин В.М., ст.преп. Скребнева Т.В., ст.преп. Синкевич Т.И.).

В областном методическом семинаре (совместно с отделом образования Витебского облисполкома) по организации научно-исследовательской работы учащихся приняла участие зав. кафедрой Лапатинская О.В., консультации для учителей-предметников учреждений образования Витебской области проводились в течение учебного года.

Доцент Лапатинская О.В. и ст. преп. Крикливец Е.В. работают в качестве членов координационного бюро ВГУ имени П.М. Машерова по организации научно-исследовательской работы учащихся Витебской области (секции «Белорусская филология», «Русская филология»).

Преподаватели Л.В. Гальченко, Е.В. Терещенко, О.В. Шеверина, М.В. Василькова, Н.Л. Дружина и др. систематически работали в гимназии № 2, в УНМЛЦ университета, оказывали консультативную помощь учителям и учащимся. В СШ № 45 активно использовался научно-методический центр, там проходили встречи с учителями, учащимися и студентами с целью оказания консультативной помощи. Учителя этой школы активно используют учебно-методические пособия, изданные в университете, для своих занятий со школьниками.

Научно-практический семинар «Методические аспекты современного практического занятия по иностранному языку в вузе» проведен на базе гимназии № 2

3. Проведение мастер-классов для учителей школ, гимназий г.Витебска и Витебской области

7 преподавателей кафедры проводили мастер-классы для учителей школ, гимназий г. Витебска и Витебской области, в частности для учителей Шумилинского, Россонского, Докшицкого, Полоцкого, Сенненского, Мёрского районов, г. Орши (проф. Мезенко А.М., проф. Маслова В.А, доц. Вардомацкий Л.М., доц. Деревяго А.Н., доц. Николаенко С.В. доц. Слесарева Т.П., ст.преп. Скребнева Т.В., ст.преп. Синкевич Т.И.).

В «Гимназии №2 г. Витебска» для учителей Железнодорожного района доц. Шевцовой Л.И. проведены: мастер-класс на тему «Слова живые сами говорят...»: методику определяет произведение. Лирика»; мастер-класс для учителей г. Витебска на тему «Слова живые сами говорят...»: методику определяет произведение. Драма».

В рамках Дня немецкого языка преподаватели и студенты кафедры немецкой филологии представили в СШ № 45, 34, 8, гимназии №4 мультимедийные проекты «Из истории немецкой литературы».

4. *Организация семинаров и встреч с целью выявления способных и талантливых детей и индивидуальная работа с ними*

Члены кафедр организовывали встречи со школьниками гимназии №2, Витебского района с целью выявления способных и талантливых детей и индивидуально работали с ними (доц. Генкин В.М., доц. Слесарева Т.П., доц. Скребнева Т.В.).

Доц. Шевцова Л.И. курировала работу секции «Развитие литературно-творческих способностей учащихся при изучении литературы» на базе УО «Новополоцкая общеобразовательная гимназия».

Кафедрой литературы организована встреча с учащимися школ Витебского района, УО «Гимназия № 2 г.Витебска», УО «Гимназия № 8 г. Витебска», УО «Гимназия № 7 г.Витебска» с целью выявления талантливых детей, которые вошли в школьный кружок кафедры (руководитель – член Союза писателей РБ, член Союза писателей РФ Е.В. Крикливец).

Л.В. Гальченко, доцент Е.В. Терещенко консультировали научные работы старшеклассников, представленные на конкурс. Е.В. Терещенко является постоянным членом жюри конкурса научных работ учащихся «Эврика».

5. *Разработка программ факультативов и учебно-методических комплексов по факультативным занятиям в школах*

1. Н.В. Голубович «Русская литература как художественная летопись человека. 8 класс» (учебно–методический комплекс для факультативных занятий. Пособие для учителей) – Минск, 2010, (с грифом Министерства образования РБ);

2. Н.В.Голубович «Русская литература как художественная летопись человека. 8 класс» (учебно–методический комплекс для факультативных занятий. Пособие для учащихся) – Минск, 2010, (с грифом Министерства образования РБ).

3. Л.И.Шевцова (в соавторстве) «Русская литература. 10 класс» (учебник) – Минск, 2010 (гриф Министерства образования РБ);

Л.И.Шевцова (в соавторстве) «Русская литература. 10 класс» (учебно-методическое пособие для учителей) – Минск, 2011 (гриф Министерства образования РБ).

6. *Подготовка учащихся к областному и заключительному этапам Республиканских предметных олимпиад школьников*

Постоянно преподавателями кафедры общего и русского языкознания и литературы ведется подготовка к областному и республиканскому этапам предметных олимпиад.

Заключение. Таким образом, целенаправленная работа коллектива факультета по оказанию помощи учреждениям образования Витебщины достигает основных целей по проведению совместных исследований и разработку технологических инноваций; проведению совместных конференций; изданию в соавторстве научных статей; содействию межкультурному диалогу, сохранению, развитию и взаимообогащению культуры, языков, исторических и национальных традиций; организацию и проведению совместных курсов и семинаров-тренингов, направленных на формирование профессиональных навыков будущих специалистов; выпуску бюллетеней.

РАЗВІЦЦЁ ТВОРЧЫХ ЗДОЛЬНАСЦЕЙ ВУЧНЯЎ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ

*В.І. Русілка, В.С. Зязюлькіна**
*Віцебск, ВДУ імя П.М. Маішэрава, *Сярэдняя школа № 4*

Стымуляцыя культуратворчай дзейнасці школьнікаў – актуальная задача сучаснай метадыкі літаратурнага навучання. Спасцігаючы законы літаратуры, вучань сам павінен развіваць не толькі рэпрадуктыўныя, узнаўляльныя ўменні, але і творчыя здольнасці, спрабаваць свае магчымасці ў стварэнні прыгожага пісьменства. Мэта дадзенай працы – сістэматызацыя напрацаваных у метадычнай навуцы і ў школьнай практыцы прыёмаў арганізацыі творчай дзейнасці вучняў, форм і відаў творчых заданняў па літаратуры.

Матэрыял і метады. Аб'ектам даследавання ў артыкуле сталі як прапанаваныя ў школьных падручніках па беларускай літаратуры, так і выпрацаваныя ў школьнай практыцы выкладання літаратуры (у прыватнасці, настаўнікам вышэйшай катэгорыі ДУА “Сярэдняя школа № 4 г. Віцебска” В.С. Зязюлькінай) творчыя заданні па аналізе мастацкіх тэкстаў, самастойныя творчыя работы вучняў, нетрадыцыйныя крэатыўныя формы пазакласнай работы. У навуковым аналізе выкарыстаны прыёмы апісальна-аналітычнага метаду, назіранне за школьнай практыкай і абагульненне, што дазволіла аб'ектыўна ахарактарызаваць заканамернасці развіцця творчага патэнцыялу школьнікаў.

Вынікі і іх абмеркаванне. Без выхавання крэатыўнай асобы грамадства не можа паўнацэнна развівацца. Псіхалагі і педагогі Л.І. Айдараў, Л.С. Выгоцкі, Л.В.Занкоў, В.В. Давыдаў, В.А.Круцецкі, З.Б. Эльконін падкрэслівалі значэнне вучэбнай і пазаўрочнай дзейнасці для фарміравання творчага мыслення, пазнавальнай актыўнасці, назапашвання суб'ектыўнага вопыту творчай пошукавай дзейнасці навучэнцаў. Вялікую ўвагу праблеме дыягностыкі і развіцця творчых здольнасцей удзялялі Б.Г. Ананьеў, А.М. Лявонцьеў, С.Л. Рубінштэйн, Б.М. Цяплоў, Н.С. Лейтэс.

Для дасягнення найбольшага эфекту ў развіцці творчых здольнасцей вучняў неабходна прытрымлівацца наступных умоў: штодзённае ўключэнне творчых заданняў і практыкаванняў у змест урокаў беларускай літаратуры, рэалізацыя сістэмы практыкаванняў творчага характару на факультатыўных занятках, актыўны ўдзел вучняў у гуртках і секцыях па інтарэсах, сістэматычнае правядзенне выхаваўчых пазакласных мерапрыемстваў літаратурнай накіраванасці.

У першую чаргу неабходна выкарыстоўваць крэатыўны патэнцыял урока беларускай літаратуры. Праблемныя ўрокі, урокі-гульні, урокі-экскурсіі, урокі-дыскусіі, урокі-падарожжы, урокі-творчыя справаздачы, урокі-праекты не толькі дапамогуць разбудзіць цікавасць да прадмета, але і дазваляць вучням раскрыць творчыя і інтэлектуальныя здольнасці.

Развіваюць творчыя здольнасці вучняў шматлікія заданні на супастаўленне твораў розных відаў мастацтва. Можна вылучыць некаторыя агульныя ўласцівасці, па якіх можна ісці такое супастаўленне: эмацыянальнае ўздзеянне твораў, пачуцці і ідэі аўтараў, увасобленыя ў творчай задуме, тэматыка і жанр, вобразная сістэма.

Урокі літаратуры павінны заахвочваць вучня да ўласнай вершатворчасці. Эфектыўнымі і арыгінальнымі ўяўляюцца такія прыёмы, як дапісване апошняга радка ці страфы верша, напісанне верша па апорным радку ці па зададзеных рыфмах, па апорнай схеме чаргавання радкоў пры вывучэнні класічных, “цвёрдых” форм лірыкі.

Звяртаем увагу на некаторыя апрабаваныя ў СШ № 4 г. Віцебска метады і прыёмы, якія ўяўляюцца метадычна эфектыўнымі і цікавымі:

Метад ужыўлення дазваляе вучням з дапамогай пачуццёва-вобразных і мысліцельных уяўленняў «перасяліцца» ў вывучаемы аб'ект, адчуць і спазнаць яго знутры. Напрыклад, можна прапанаваць вучням ад імя пэўнага літаратурнага героя зрабіцьсамахарактарыстыку.

Метад з'ўрыстычных пытанняў. Адказы на сем ключавых пытанняў: “Хто? Што? Дзе? Калі? Чым? Як? Навошта?” і іх шматлікія спалучэнні нараджаюць незвычайныя ідэі і рашэнні адносна даследуемага аб'екта.

Метад параўнання дае магчымасць супаставіць версіі розных вучняў паміж сабой і з культурна-гістарычнымі аналагамі, выказанымі знакамітым вучонымі, пісьменнікамі, філосафамі, крытыкамі.

Метад канструявання паняццяў накіраваны на стварэнне калектыўнага творчага прадукта, сумесна сфармуляванага азначэння вывучаемага літаратурнага паняцця або з'явы.

Метад вандроўкі ў будучае эфектыўны як спосаб развіцця навыкаў прадбачання, прагназавання. Напрыклад, чытанне мастацкага тэксту з перапынкамі, падчас якіх вучням прапануецца выказаць меркаванне наконт таго, як далей будзе развівацца сюжэт твора або як стане дзейнічаць пэўны персанаж.

Метад «Калі б...» дапамагае дзецям намаляваць карціну ці стварыць апісанне таго, што адбудзецца, калі у свеце што-небудзь зменіцца. Як бы разгортваўся сюжэт твора,

калі б персанаж быў надзелены супрацьлеглай рысай характару? Выкананне падобных заданняў не толькі развівае ўяўленне, але і дазваляе лепш зразумець уладкаванне рэальнага свету.

Прыём “Сінквейн”(верш-падагульненне з рэгламентаванай сістэмай ужывання розных часцін мовы) патрабуе сінтэзу інфармацыі і матэрыялу ў кароткіх выразах, што дазваляе “сціскаць” атрыманы матэрыял.

Прыём «Правільныя і няправільныя сцвярджэнні», або «Ці верыце вы, што...». У пачатку ўрока на стадыі выкліку настаўнік прапануе некалькі сцвярджэнняў па яшчэ не вывучанай тэме. Вучням трэба выбраць з прапанаваных правільныя, абапіраючыся на ўласны вопыт ці проста адгадваючы. У любым выпадку адбываецца ўключэнне ў вывучэнне новай тэмы, вылучаюцца ключавыя моманты, а элемент спаборніцтва дазваляе ўтрымліваць увагу да канца ўрока. Каб высветліць, якія са сцвярджэнняў былі правільнымі, на стадыі рэфлексіі вяртаемся да гэтага прыёму.

Прыём «Перабытаныя лагічныя ланцужкі» накіраваны на развіццё ўменняў усталёўваць прычынна-выніковыя сувязі, будаваць лагічны ланцужок разважанняў. На ўроках беларускай літаратуры выкарыстоўваем яго з мэтай сістэматызацыі ведаў пра жыццёвую і творчую біяграфію пісьменніка. Класу прапануюцца звесткі з жыцця пісьменніка са спецыяльна зробленымі памылкамі, Пасля самастойнага чытання дзеці адзначаюць, што ў прадстаўленым матэрыяле сапраўды ёсць недакладнасці: ланцужкі патрэбна памяняць месцамі.

Вялікая выхаваўчая мудрасць народа заключаецца ў народных традыцыях, святах, звычаях, абрадах. Кожны вучань можа праявіць свае творчыя і артыстычныя здольнасці, удзельнічаючы ў фальклорным гуртку “Вясёлка”. Дзеці шукаюць папараць-кветку, гукаюць вясну, частуюцца смачнымі блінамі-аладкамі на Масленіцу, удзельнічаюць у пасядзелках і гуляннях. Такая дзейнасць дазваляе не толькі развіваць здольнасці вучняў, але і фарміраваць у іх любоў і павагу да нацыянальных традыцый, сацыяльны аптымізм, патрыятызм, грамадзянскасць, упэўненасць у тым, што галоўнае багацце любой краіны – чалавек.

Пры падрыхтоўцы да тэатралізаваных мерапрыемстваў вядзецца вялікая і цікавая праца па развучанню роляў сцэнара, пастаноўцы сюжэту прадстаўлення, рыхтуюцца адпаведныя дэкарацыі, касцюмы, музычнае суправаджэнне. Ва ўсіх пералічаных відах дзейнасці вучні маюць магчымасць раскрыць свае здольнасці, праявіць якасці акцёра, мастака, музыкі, рэжысёра, дарадцы. Важна, каб тэма прадстаўлення была цікавай, актуальнай, адпавядала б выхаваўчым задачам і культурным запытам навучэнцаў. Моўны матэрыял павінен быць даступны навучэнцам, абапірацца на атрыманыя імі раней веды па мове. Каб праграма была цікавай, неабходна памятаць і пра чаргаванні мастацкага слова, музыкі, песні і драматызацыі. Дадзеныя мерапрыемствы дазваляюць актывізаваць паўтор раней засвоенага матэрыялу, замацаваць набытыя ўменні і навыкі, зрабіць вывучэнне прадмета займальным. Школьнікам прадастаўляецца магчымасць стаць паўнапраўнымі ўдзельнікамі рэалізацыі агульнай ідэі, праявіць эмацыйна-каштоўнаснае стаўленне да навакольнай рэчаіснасці.

Заклучэнне. Творчы прынып літаратурнай адукацыі робіць больш плённым і глыбокім вывучэнне мастацкага твора, а вера ў магчымасці вучня найлепшым чынам развівае патэнцыял асобы, стымулюе духоўнае самапазнанне. Толькі пры ўмове творчага літаратурнага навучання можна вырашыць асноўную мэту сучаснага ўрока літаратуры: выхаваць асобу з самастойным мысленнем і выяўленымі творчымі магчымасцямі, для якой мастацтва – крыніца пастаяннага духоўнага самаўдасканалення і развіцця.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРАВА НА УРОКАХ ПО КУРСУ «ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЕ»

Л.Ф. Шорец
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Одной из важнейших составляющих педагогического процесса воспитания личности является формирование ее правовой культуры путем включения учащихся в образовательное пространство школы, развития чувства уважения к законам государства, к правам и обязанностям гражданина, воспитания ответственности за судьбу общества с мотивацией готовности к активному противодействию правовому нигилизму, передачи системы правовых знаний. Немаловажное значение в реализации этой задачи отводится интегрированному социально-гуманитарному учебному предмету «Обществоведение».

В Республике Беларусь разработаны Концепция, Образовательный стандарт и Программа учебного предмета «Обществоведение» (IX–XI классы). На изучение курса в IX–XI классах отводится 105 часов (по 35 часов в каждом классе). В X классе предусмотрено изучение правовых основ общества, а в XI классе – Конституции Республики Беларусь, основных положений гражданского, трудового, семейного, административного и уголовного права. Учащимся также предстоит познакомиться с деятельностью правоохранительных органов Республики Беларусь, их основными задачами [1]. Знание этих вопросов является неотъемлемым условием формирования правовой культуры учащихся, подготовки их к самостоятельной жизни, их гражданского становления.

Сегодня существует разнообразные формы, в рамках которых осуществляется процесс изучения правовых знаний в школе в курсе «Обществоведение». Очевидно, что каждая из них имеет свои особенности при применении. Поэтому разработка, совершенствование и раскрытие методических возможностей различных форм организации учебного процесса при изучении правовых знаний является одной из актуальных проблем.

Цель данного исследования – освещение методических аспектов изучения права в учреждениях общего среднего образования в рамках учебного предмета «Обществоведение».

Материал и методы. Материалом для исследования послужили – методические работы в рамках выделенной проблемы, непосредственный педагогический опыт преподавания автора в общеобразовательной школе, вузовской дисциплины «Методика преподавания социально-политических дисциплин». В работе использованы методы: исторический, сравнительный, изучение и обобщение педагогического опыта, педагогического моделирования.

Результаты и их обсуждение. В Республике Беларусь, как и в большинстве стран мира, используется традиционная классно-урочная система школьного обучения, в том числе и при изучении права в курсе «Обществоведение». При этом основным типом уроков является комбинированный урок: учитель сообщает, передает знания, формирует умения и навыки обучающихся, опирается на новый материал, добывается его воспроизведение учащимися, оценивает результаты этого воспроизведения.

В данном случае обучение носит репродуктивный характер, что не тождественно понятию «негативный». Практика показывает, что в ходе проведения комбинированного урока преподаватель может повысить эффективность познавательного интереса учащихся с помощью таких приёмов и методов как: организация практической работы учащихся с различными источниками правовой информации; заполнение аналитических таблиц, составление тезисов; изучение казусов (случаев), решение учебных правовых задач и т.д.

В последнее время получили распространение нетрадиционные формы проведения уроков, которые предполагают организацию активной учебно-познавательной деятельности учащихся по освоению содержания учебного предмета «Обществоведение», в том числе и правовых знаний. Это такие уроки, как урок-дискуссия, урок-семинар, урок-конференция, урок-моделирование, ролевые и деловые игры и другие. Данные типы уроков требуют предва-

рительной основательной подготовки, как педагога, так и учащихся. Их следует проводить при изучении нового материала и закреплении пройденного.

В курс обществоведения XI класса включена тема 1 «Конституции Республики Беларусь». Среди вопросов – параграф третий, посвященный проведению выборов и референдумов. Усвоение сущности избирательного права, избирательного процесса, осмысление учащимися собственного политического статуса и связанных с ним политических ролей целесообразно организовать через разработку и защиту социального проекта на тему «Я – будущий избиратель».

Изучение основ трудового права (XI класс), следует организовать в форме юридической консультации по следующему сценарию.

1. Организация работы. Класс предварительно делится на три группы, для каждого ученика группы готовятся необходимые документы. Учитель, выступающий в роли клиента юридической консультации, выдает каждому ученику индивидуальные задачи, на которые необходимо подготовить ответ. В каждой группе проходит обсуждение ответов, уточняются принятые решения, составляются мини-справочники по заданиям: например, «Права и обязанности работников и нанимателей», «Оплата труда и её особенности для несовершеннолетних», «Трудовая дисциплина». Время работы – 15–20 минут.

2. Представление результатов. Каждая группа представляет подготовленный мини-справочник, состоящий из ответов на полученные задания. Остальные учащиеся слушают ответы, задают уточняющие вопросы.

3. Оценка работы учащихся. По итогам обсуждения ответов на задания выставляется общая оценка группе за работу. При этом оценивается полнота ответов, представленных в мини-справочнике, правильность решения задач и ответов на уточняющие вопросы.

Ученикам следует рекомендовать в качестве домашнего задания провести собеседование с родителями и выяснить, какие проблемы при реализации норм трудового права у них возникают. Собранная информация может быть использована на последующих уроках.

При изучении основ гражданского, семейного, административного и уголовного права в курсе «Обществоведение» (XI класс), эффективными формами учебной работы являются учебный «мозговой штурм», игра-инсценировка судебного заседания с участием представителей правоохранительных органов, а также дискуссия. Дискуссия может быть структурированной, когда каждая группа изучает часть общей проблемы, которую необходимо решить классу, либо основываться на методе подготовки и защиты проекта по определённой теме.

Большой эффект дает также посещение заседаний суда. Здесь учащиеся воочию могут убедиться, что правонарушение наказуемо. Для закрепления знаний эффективны различные внеклассные мероприятия («круглые столы», КВНы, брейн-ринги, заседания «Клуба любознательных» и др.).

Заключение. Таким образом, при изучении правовых знаний в школьном в курсе «Обществоведение» важно использовать как традиционные, так и нетрадиционные форм проведения уроков. Очевидно, что применение нетрадиционных формы проведения учебных занятий требует предварительной основательной подготовки, как педагога, так и учащихся. Их следует использовать при изучении нового материала и закреплении пройденного.

Список литературы

1. См.: Концепция учебного предмета «Обществоведение»: Утверждена Приказом Министерства образования Республики Беларусь № 675 от 29.05.2009; Образовательный стандарт учебного предмета «Обществоведение»: Утвержден Приказом Министерства образования Республики Беларусь № 32 от 29.05.2009 // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – Дата доступа. 05.02.2014 г.

**ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ: СОВРЕМЕННЫЙ ЭТАП**

*Е.Я. Аршанский
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Проблема дифференциации школьного образования не нова. Основной ее целью является учет индивидуальных особенностей, интересов, склонностей, способностей учащихся, их ориентаций на будущую профессию. С сентября текущего года (2013/2014 учебный год) в X классах учреждений общего среднего образования Республики Беларусь с целью реализации способностей и индивидуальных запросов учащихся рекомендовано организовать изучение отдельных учебных предметов на старшей ступени обучения на повышенном уровне. При этом выделяется 4 основных направления обучения: химико-биологическое, физико-математическое, филологическое и обществоведческое.

Одновременно предлагается две возможные модели реализации дифференциации образования на старшей ступени: 1) Объединение в класс учащихся для изучения на повышенном уровне учебных предметов одного направления. Такую модель целесообразно использовать при наличии в средней школе параллельных X классов. 2) Объединение в класс учащихся для изучения на повышенном уровне учебных предметов по разным направлениям (в соответствии с выбором учащихся). Эту модель рекомендуется использовать в случае невозможности сформировать класс для изучения на повышенном уровне учебных предметов одного направления.

На изучение химии в классах химико-биологического направления в X классе отводится 3 часа, а в XI классе планируется 4 часа в неделю. Во всех остальных направлениях обучения, как и во всех общеобразовательных классах, на изучение химии в X и XI классах отведено по 2 часа в неделю. Обучение химии во всех направлениях осуществляется по единой учебной программе по химии для общеобразовательных учреждений.

Поэтому цель нашей работы состояла в выявлении современных методических подходов к организации школьного химического образования в условиях его дифференциации на старшей ступени с опорой на предшествующий опыт профилизации обучения химии.

Материал и методы. Теоретико-методологической основой исследования являются системно-структурный, интегративный и личностно-деятельности подходы к организации обучения химии, указанные в концепции учебного предмета «Химия», утвержденной Министерством образования Республики Беларусь от 29.05.2009 № 675; структура и содержание школьного курса химии, представленные в образовательном стандарте учебного предмета «Химия» (VII-XI классы), утвержденном постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 29.05.2009 № 32, и учебной программой для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения «Химия. VII-XI классы». – Минск: НИО, 2009, а также инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «О преподавании учебного предмета «Химия» в 2013/2014 учебном году» от 24.05.2013.

Результаты и их обсуждение. Адаптируя химическое содержание к различным направлениям обучения, следует конструировать на основе двух компонентов: инвариантного ядра и вариативной составляющей. Инвариантное ядро содержания включает химический язык, основные химические понятия, законы, теории, факты и методы исследования, используемые в химии. Вариативная составляющая содержания должна отражать специфику конкретного направления обучения, устанавливать и иллюстрировать взаимосвязи химического содержания с содержанием основных для данного направления учебных предметов. В результате вариативная составляющая может быть представлена как биологический, физический, математический и гуманитарный компоненты.

Биологический компонент содержания школьного курса химии может быть реализован путем: интеграции знаний по химии и биологии при объяснении химических свойств веществ и их биологических функций; использования химических законов и теорий при объяснении биологических закономерностей; проведения химического эксперимента, моделирующего биологические процессы, происходящие в природе и организме человека; использования химических задач с межпредметным (химико-биологическим) содержанием. Интеграция школьных курсов химии и биологии может осуществляться в трех направлениях: при изучении одного и того же объекта, при использовании общих законов и теорий, при применении единых методов исследования.

Биологический компонент в школьном химическом эксперименте реализуется в следующих направлениях: 1) определение химическим путем качественного состава биологических объектов; 2) установление взаимосвязи между химическими свойствами веществ и их биологическими функциями; 3) выявление сущности и моделирование процессов, происходящих в природе и живых организмах [2].

Использование химических задач является неотъемлемой частью процесса обучения химии. В классах химико-биологического направления целесообразно использовать задачи, развивающие «химическое» мышление учащихся, их умение анализировать и рассуждать, а также задачи с межпредметным химико-биологическим содержанием.

Реализация физического и математического компонента содержания школьного курса химии имеет особую важность в классах физико-математического направления, а также в классах химико-математического направления (такой класс сегодня работает в Лицее БГУ).

Физический компонент в школьном курсе химии может быть практически реализован посредством: использования физических законов и теорий при объяснении химического материала; установления взаимосвязи между физическими и химическими методами исследования; применения физических величин и выявление функциональных взаимосвязей между ними; использования химических задач, решение которых строится с опорой на знание физики.

Математический компонент в школьном курсе химии может быть реализован путем: использования математических методов при обосновании химических законов и теорий; применения метода математических доказательств; использования химических теорем и их доказательств; иллюстрации химических закономерностей графиками; объяснения влияния геометрии молекул на свойства веществ; решение химических задач с использованием математических уравнений, систем уравнений, неравенств и графиков [2].

Курс химии в классах гуманитарных направлений должен быть направлен на раскрытие роли химии как части общей культуры человека, он призван обеспечить учащихся-гуманитариев необходимым запасом химических знаний, позволяющим им ориентироваться в общественно значимых проблемах, связанных с химией. Очевидно, что при отборе содержания учебного материала по химии для учащихся гуманитарных классов должны быть реализованы идеи гуманитаризации химического образования школьников [1].

Гуманитарный компонент реализуется на основе интеграции химического содержания с материалом гуманитарных предметов (история, литература, языкознание, изобразительное искусство). Важным требованием к содержанию школьного курса химии для учащихся-гуманитариев должна стать его прикладная направленность, которая предполагает разъяснение учащимся того, как знание химических законов и теорий, свойств наиболее распространенных веществ, владение химическими методами исследования можно использовать в повседневной жизни при решении практических задач в быту и на производстве.

Заключение. Особенности методики обучения химии в классах разного направления были положены в основу содержания соответствующего методического спецкурса, который уже более 10 лет изучается студентами ВГУ имени П.М. Машерова.

Список литературы

1. Аршанский, Е.Я. Методика обучения химии в классах гуманитарного профиля / Е.Я. Аршанский. – М.: Вентана-Граф, 2003. – 176 с.
2. Аршанский, Е.Я. Обучение химии в разнопрофильных классах: учебное пособие / Е.Я. Аршанский. – М.: Центрхимпресс, 2004. – 128 с.

ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ПО ХИМИИ

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

Современное образование испытывает существенную *потребность в качественных образовательных электронных изданиях и ресурсах*, которые на практике позволили бы:

- применять весь спектр возможностей современных информационных и телекоммуникационных технологий в процессе выполнения разнообразных видов учебной деятельности, в том числе таких, как сбор, хранение, обработка информации, интерактивный диалог, моделирование объектов, явлений, процессов, функционирование лабораторий и др.;
- привнести в учебный процесс наряду с ассоциативной информацией на счет использования возможностей технологий мультимедиа, виртуальной реальности, гипертекстовых и гипермедиа-систем;
- объективно диагностировать и оценивать интеллектуальные возможности обучающихся, а также уровень их знаний, умений, навыков, уровень подготовки к конкретному;
- создавать условия для осуществления индивидуальной самостоятельной учебной деятельности обучающихся, формировать навыки самообучения, саморазвития, самосовершенствования, самореализации [2].

В последнее время происходит все более активное внедрение электронных средств обучения химии в школьное химическое образование. В рамках отраслевой научно-технической программы «Электронные образовательные ресурсы» при нашем непосредственном участии [1] создаются электронные учебно-методические комплексы по химии для 7–11 классов, содержащие:

- 1) справочно-информационные модули (наборы мультимедийных ресурсов, учебные базы данных, справочно-энциклопедические издания, методические рекомендации);
- 2) контрольно-диагностические модули (электронные тренажеры, практикумы, тестирующие системы и др.);
- 3) интерактивные модули (интерактивные компьютерные модели веществ и химических процессов, виртуальные химические лаборатории, дидактические компьютерные игры и др.).

Сегодня проблемами создания электронных образовательных ресурсов по химии занимается целый ряд зарубежных ученых и химиков-методистов. В связи с этим, цель данной работы заключается в анализе отечественного и зарубежного опыта разработки и использования электронных образовательных ресурсов по химии.

Материал и методы. Методологической основой работы являются Концепция информатизации системы образования Республики Беларусь на период до 2020 года, Стратегия развития информационного общества в Республике Беларусь на период до 2015 года (постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 9 авг. 2010 г., № 1174 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2010. – № 197. – 5/32317), Национальная программа ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011–2015 годы (постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 28 марта 2011 г., № 384 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2011. № 5/33546), а также работы зарубежных химиков и методистов из ближнего (А.К. Ахлебинин, Н.С. Безрукова, Е.Ю. Зашивалова, Н.Е. Кузнецова, А.Н. Левкин, В.Н. Лихачев, А.А. Рагойша, О.В. Романова, А.А. Сыромятников, С.Г. Чайков и др.) и дальнего зарубежья (М. Bilek, В. Brestenska, А. Burewicz, R. Gmoch, Н. Gulinska, J. Holy, J. Hurek, F. Kappenberg, K. Kolar, I. Moore, K. Nowak, R. Piosik, A. Suchan, A. Sztejnberg и др.). В данной работе мы применяли метод сравнительно-сопоставительного анализа литературных источников.

Результаты и их обсуждение. В настоящее время в разных странах ведется интенсивная разработка цифровых образовательных ресурсов по химии. В Англии подобными исследованиями занимаются Лондонский и Кембриджский университеты. Раз-

рабатываемые в них программы имеют большое образовательное значение, причем не только для студентов высших учебных заведений, но и для учащихся колледжей.

Различные аспекты информатизации химического образования постоянно освещаются в периодических изданиях Королевского химического общества Великобритании (Royal Society of Chemistry (RSC) Journals).

С 80-х годов прошлого века итальянское химическое общество осуществляет разработку компьютерных программ, которые по степени технического, методического совершенства и эффективности обучения подразделяются на 3 категории. К первой относят программы, которые выпускаются после тщательного научного и методического рецензирования, а также нескольких лет проверки в школе. Ко второй – программы, не имеющие теоретических замечаний, но не достаточно проверенные в методическом отношении. Такие программы не гарантируют должной эффективности обучения. К третьей – программы, содержащие методические недостатки, технические недоработки и требующие усовершенствования. Внедрением компьютерных программ в итальянскую школу занимаются химики-программисты, методисты по химии, психологи, учителя.

Во Франции введение новых технологий в образование находится в центре внимания педагогической общественности. Поскольку информационная сеть в стране развита хорошо, то учителя имеют возможность использовать в классе средства мультимедиа и Интернет, и считают преимущества Интернета неоспоримыми. К ним они относят возможность быстрого получения информации, обращения к банкам данных, доступа к каталогам библиотек. Как свидетельствуют материалы ЮНЕСКО, Министерством образования Франции разработаны специальные экспериментальные программы для реализации образовательных технологий. Этими программами охвачены все школьные учебные предметы, в том числе и химия.

Самые разнообразные дистанционные курсы по химии создаются в рамках работы Американского химического общества, а вопросы информатизации обучения химии постоянно освещаются на страницах журнала *Journal of Chemical Education*. Весьма примечательной для нас является позиция общества по проблеме использования виртуальных лабораторий. Американские ученые отмечают, что они являются полезным дополнением, но не заменой для лабораторных химических опытов, выполняемых «вручную». Кроме того, они указывают, что в рамках дистанционного изучения могут быть использованы только те курсы химии, которые непосредственно не включают лабораторный практикум [4].

Одним из ведущих компьютерных центров в области химии в Германии является химический институт доктора В. Флада в городе Штудгарте. Учеными центра разработано множество компьютерных программ, в том числе программы, предназначенные для компьютерной регистрации экспериментальных данных, имеющие особое значение для научной работы [3].

Заключение. Анализ зарубежного опыта имеет огромное значение для разработки и самих электронных образовательных ресурсов по химии, методики их использования в школьной практике, а также реализации подготовки будущего учителя химии к такой работе.

Список литературы

1. Белохвостов, А.А. Структура и содержание справочно-информационных модулей электронных УМК по химии для 7 класса / А.А. Белохвостов, Л.А. Конорович // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: сборник научных статей / ВГУ имени П.М. Машерова; редкол.: А.П. Солодков [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – С. 15–18
2. Кузнецов, А.А. Образовательные электронные издания и ресурсы: метод, пособие / А.А. Кузнецов, С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун. – М.: Дрофа, 2009. – 156 с.
3. Симонова, М.Ж. Комплект учебно-методических материалов к учебному модулю: «Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании химии» / М.Ж. Симонова. Челябинск. – 2006. [Электронный ресурс] : Режим доступа: http://sc.tverobr.ru/dlrstore/858fa729-b278-401e-a02d-da9f3ba44525/konspekt_lektziy.htm/konspekt_lektziy.htm. – Дата доступа: 10.02.2014.
4. Wang, L Learning Chemistry Online / L. Wang // Science & Engineering [Electronic resource]. – Mode of access: <http://cen.acs.org/articles/87/i36/Learning-Chemistry-Online.html>. – Date of access: 10.02.2014.

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО КОНТРОЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКОГО МОДУЛЯ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «БИОЛОГИЯ»

*Е.В. Борщевская
Минск, НИО*

Проблемы разработки и использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР) актуальны на протяжении всего периода внедрения информационных технологий в образовательный процесс. В последние годы в системе общего среднего образования Республики Беларусь разработка ЭОР как по биологии так по другим учебным предметам рассматривается как одно из приоритетных направлений развития общего среднего образования.

Цель работы – разработка электронного контрольно-диагностического модуля по предмету «Биология»

Материал и методы. В ходе научно – исследовательской работы, проводимой в Национальном институте образования в 2013 году по заданию 02 «Разработать справочно-информационные, контрольно-диагностические и интерактивные модули электронных учебно-методических комплексов для математического и естественнонаучного образования» в рамках ОНТП «Электронные образовательные ресурсы», были разработаны контрольно-диагностические модули электронного учебно-методического комплекса по учебному предмету «Биология», которые размещены на информационно-образовательном портале Национального института образования (для локального доступа разработчиков) в программе дистанционного обучения СДО Moodle 2.3.

Результаты и их обсуждение. Цель контрольно-диагностического модуля – выявление степени усвоения знаний, умений и навыков учащихся по биологии в соответствии с требованиями учебной программы, образовательного стандарта «Биология» за 6–11 классы. Ключевой задачей при создании контрольно-диагностического модуля по биологии для учащихся 6–11 классов является отбор, структурирование и систематизация содержательного компонента, иначе говоря, создание целостной системы заданий.

Контрольно-диагностические модули по учебному предмету «Биология» для 6–11 классов, предназначены для контроля и закрепления знаний и умений учащихся. Он состоит из тематического контроля, тренажеров, контрольных работ и итогового контроля.

Контроль и оценка в данном случае рассматривается как одно из средств формирования положительных мотивов учения и готовности учащихся к самоконтролю. В процессе использования контрольно-диагностического модуля повышается объективность оценки, что прямо или косвенно может способствовать снижению уровня тревожности и развитию качеств контролирующей деятельности учащихся.

Использование разработанных электронных контрольно-измерительных материалов уместно на любом этапе изучения темы и на любом этапе урока:

- в начале урока, создавая проблемную ситуацию;
- при повторении пройденного материала, для быстрой проверки знаний учащихся;
- на этапе закрепления - можно определить уровень усвоения темы, причем на экране показывается не только задание, но и ответ;
- в качестве контроля знаний учащихся;
- для организации самостоятельного изучения учащимися дополнительного материала.

Контрольно-диагностический модуль по учебному предмету «Биология» позволяет организовать эффективный контроль и самоконтроль учащихся на уроке. Материалы контрольно-диагностического модуля могут быть использованы в качестве основы для проведения, например, тематического контроля, в процессе которого на каждый ответ учащимся дается ограниченное количество времени. Условие задания демонстрируется ограниченное количество времени, в течение которого учащиеся должны его выполнить. После этого демонстрируется правильный ответ – учащиеся осуществляют самопроверку.

В ходе проведения таких уроков осуществляется формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации, определять наиболее эффективные способы достижения результата.

Необходимо отметить, что идеальными для применения контрольно-диагностического модуля на уроках биологии разных типов являются такие условия, при которых учитель может по своему усмотрению проводить урок либо с использованием интерактивной доски и/или мультимедийного проектора, либо в компьютерном классе, когда каждый учащийся имеет индивидуальный доступ к персональному компьютеру.

На основе контрольно-диагностического модуля может быть эффективно организована самостоятельная деятельность учащихся как на уроке в классе, так и дома.

Заключение. Таким образом, разработанные контрольно-диагностические модули для 6–11 классов позволят:

- подчинить поурочный контроль ведущим задачам тем;
- учесть разнообразные формы учебной деятельности учащихся, их работу на протяжении достаточно длительного времени;
- выполнение заданий разного уровня сложности;
- контролировать биологические знания;
- систематизировать биологические знания, умения и навыки;
- использовать знания для выработки собственных взглядов;
- учащимся работать с задания самостоятельно;
- своевременно оказать индивидуальную помощь при затруднениях в выполнении тестовых заданий, решении биологических задач, творческих заданий и т.д.

ТРЕНАЖЕР ПРОВЕРКИ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПО ГЕОГРАФИИ В СДО «MOODLE», 10 КЛАСС

*Л.В. Шкель
Минск, НИО*

Информатизация образования является значимым направлением реализации современной образовательной парадигмы. Умение в полной мере использовать возможности электронных образовательных ресурсов в профессиональной деятельности становится одним из важнейших качеств современного специалиста, что в значительной степени касается подготовки педагогов, в том числе учителей, преподающих предметы естественно-математического цикла. В связи с этим особую актуальность приобретает проблематика, связанная с нахождением возможных направлений деятельности по использованию научно-методического обеспечения в системе общего среднего образования Беларуси.

В процессе перехода от традиционных методик преподавания к обучению с использованием электронных образовательных ресурсов возникает задача формирования профессиональных умений учителей преподающих географию. В прикладной направленности значимо дополнение теоретических и нормативных моделей использования электронных контрольно-диагностических модулей в контексте учебного и учебно-методического обеспечения образовательного процесса.

Материал и методы. В Национальном институте образования в 2012–2014 гг. проводится научное исследование по разработке и апробации научно-методического обеспечения по географии на базе системы дистанционного обучения (СДО) «Moodle» в рамках задания «Разработать справочно-информационные, контрольно-диагностические и интерактивные модули электронных учебно-методических комплексов для математического и естественнонаучного образования». Цель которого заключается в систематизации и разработке электронных образовательных ресурсов для развития интеллектуально-творческого потенциала учащихся при изучении географии в условиях современной образовательной среды. Теоретико-методологической основой исследования явились результаты выполнения задания 6.1.01 государственной программы научных исследований

«История, культура, общество, государство» на 2011–2015 гг.: «Разработка стратегических направлений и механизмов инновационного развития потенциала дошкольного и общего среднего образования в условиях информационного общества».

Результаты и их обсуждение. Содержание учебной программы по учебным предметам «Человек и мир» и «География» имеет достаточно сложную и иерархичную структуру, в 10 классе включающую разделы, темы, основные понятия и требования к результатам обучения. Отбор и структурирование содержания контрольно-диагностического модуля осуществлялось на единых теоретических основаниях, которые зафиксированы и системно представлены в учебной программе по географии (10 класс) и образовательном Стандарте.

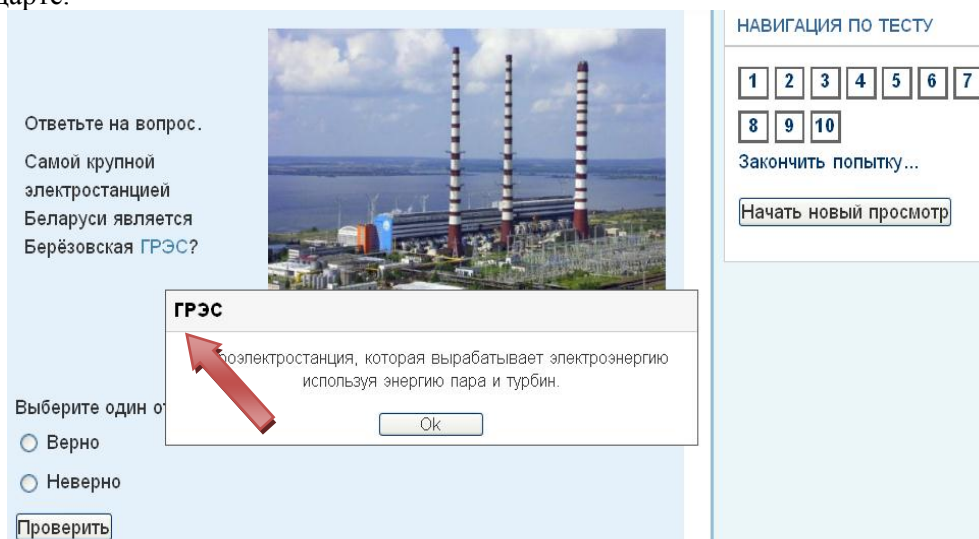


Рис. Интерактивное всплывающее окно к определению понятия ГРЭС в задании тренажера

В отличие от традиционных тестов или контрольных работ на печатной основе, контрольно-диагностический модуль обладает большей вариативностью в аспекте возможных форм предъявления материала, в частности это интерактивные всплывающие окна (рис.), простота поиска необходимой информации, гиперссылки, легкость перемещения (навигация контрольно-диагностического модуля, табл.).

Таблица. Структура тренажера проверки практических навыков по теме

Наименование	Тренажер итогового контроля и обобщения
Класс	X
Тема	Тема 4. Природное районирование Беларуси Тема 5. Население Тема 6. Общая характеристика хозяйства Тема 7. География производственной сферы Тема 8. География непроизводственной сферы
Тип модуля	Контрольно-диагностический

Состав контрольно-диагностического модуля включает элементы:

- А) Тематический контроль.
- Б) Практические работы.
- В) Тренажер проверки практических навыков
- Г) Методические рекомендации по использованию контрольно-диагностического модуля.

Остановимся более подробно на тренажерах. Каждый тренажер разработан по теме: «Географическое положение и исследования Беларуси»; «Природные условия и ресурсы Беларуси»; «Географические ландшафты. Экологические проблемы»; «Природное районирование Беларуси»; «Население»; «Общая характеристика хозяйства»; «География производственной сферы»; «География непроизводственной сферы»; «Беларусь в мировом сообществе»; «Области». Состоит из 2-х компонентов: непосредственно теста и базы вопросов. Тест состоит из различного типа вопросов по пяти уровням сложности, добав-

ленных из вопросной базы. Каждая попытка автоматически фиксируется. После прохождения учащемуся могут быть доступны правильные ответы и подсказки на вопросы теста. Разработанные вопросы тренажера различного типа: с одним вариантом ответа, с множеством вариантов ответа, с возможностью вписать свой ответ и т.д. Некоторые имеют пояснение и подсказки. Тренажер проверки практических навыков является мощным, гибким инструментом для того, чтобы контролировать и диагностировать понимание учащимися материалов учебного предмета «География». Использование этого инструмента фактически способно повысить эффективность изучения предмета и активизировать познавательную деятельность учащихся. В построении тренажера проверки практических навыков использованы следующие стратегические идеи, связанные с проектированием эффективных тестовых вопросов:

- связывание каждого вопроса с целью изучения темы;
- заданы многократные вопросы о каждой важной составляющей темы;
- при анализе альтернативного вопроса, каждый неправильный ответ будет давать общее представление о понимании учащимся задания;
- вопросы составлены таким образом, что учащиеся, прежде чем ответить должны будут подумать какие из усвоенных ранее знаний можно применить в данной учебной ситуации.

Заключение. Таким образом, тренажер проверки практических навыков поможет определить проблемные места в понимании учащимися учебного материала. Они могут вспомнить материал, но не применить его на практике. Результаты исследования ориентированы на повышение качества образовательной подготовки учащихся по географии, развитие их интеллектуально-творческого потенциала на различных ступенях общего среднего образования, а также информационной культуры всех участников образовательного процесса. Систематическое использование комплектов модулей электронных учебно-методических комплексов позволит выявить готовность учащихся к изучению нового материала по географии, даст возможность своевременно реагировать на снижение успеваемости, а также активизировать познавательную деятельность учащихся. Применение электронных учебно-методических комплексов в системе основного и дополнительного географического образования позволит строить эффективные педагогические системы.

Изобразительное искусство

БЛАГОУСТРОЙСТВО ТЕРРИТОРИИ ГИМНАЗИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВТОРИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ (ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПРОЕКТ)

*Т.М. Даргель
Витебск, Гимназия № 4 г. Витебска*

Самые яркие впечатления в нашей жизни мы получаем в раннем детстве. Жизненная позиция, взгляды формируются в школьные годы. Благоустройство и озеленение пришкольной территории – очень важный и ответственный процесс, причём не только эстетический, но и воспитательный. Под благоустройством и озеленением пришкольной территории мы подразумеваем не только обеспечение благоприятных и безопасных условий для проведения спортивных занятий, отдыха, игр учащихся, что само по себе важно, но создание привлекательного с эстетической точки зрения облика школьного двора, облика малозатратного с экономической точки зрения. Красиво оформленный, окружённый зеленью и ухоженный школьный двор способствует формированию у детей чувства прекрасного, любви к природе и родному краю.

В 2002 году статус школы поменялся – мы стали гимназией. Много изменилось в учебном процессе. Необходимо было глобальное изменение территории вокруг школы, чтобы с гордостью сказать: мы гимназия с художественным уклоном.

Материал и методы. В гимназии было принято решение о разработке практико-ориентированного «Экопроекта».

Целью «Экопроекта» стало проведение научно-исследовательских мероприятий по географии, истории, экологии и энергосбережению направленных на изучение пришкольной территории, и разработка и создание архитектурно-ландшафтного комплекса территории из вторичных материалов.

Актуальность нашего «Экопроекта» заключается в том, что мы не только в год бережливости, обращаем свое внимание к проблеме ресурсосбережения. Наши идеи использования вторичных материальных ресурсов конкретны и практичны.

При разработке и создании архитектурно-ландшафтного комплекса мы исходили из предположения, что вторичные материальные ресурсы можно использовать для создания малых архитектурных форм, которые органично впишутся в композицию ландшафтного дизайна территории гимназии и не потеряют своей эстетической привлекательности.

Под руководством учителей биологии, географии, химии учащимися 8-х – 11-х классов были проведены научно-исследовательские мероприятия и написана научно-исследовательская работа. Среди учащихся 8-ых и 9-ых классов был объявлен конкурс на лучший проект по благоустройству территории гимназии. Под руководством учителя черчения Даргель Т.М. учащимися 11-х классов были выполнены два плана территории гимназии, до благоустройства и после.

Объектом исследования являлась экспозиция участка гимназии № 4 (географическое расположение, положение по отношению к падающему солнечному свету, розе ветров, изучение состава и структуры почвы, воздуха, воды, растительности), оценка его состояния и пригодности для расположения на ней учебного заведения нового типа.

Результаты и их обсуждение. Мы провели ряд исследований, и убедились, что экологическая среда территории гимназии № 4 довольно благоприятна, несмотря на проходящую рядом автомагистраль Витебск-Полоцк.

Территория располагается на возвышенности, что делает это место ещё и освящённым, а саму гимназию – храмом науки.

Здание школы было построено в 1938 году. На протяжении многих лет территория гимназии практически не изменялась.

Благоустройство нашей гимназии нужно было начинать, что называется, «с нуля». Вопрос финансирования проекта был решён использованием для благоустройства вторичных материалов, которые нам любезно предоставили шефы нашей гимназии и родители учащихся. Именно благодаря их помощи воплощение проекта в жизнь стало реальным, именно они предоставили гимназии материалы, пусть и отслужившие свой срок, но пригодные для благоустройства пришкольной территории.

Было проведено ряд субботников, но их оказалось недостаточно. Работа перешла на добровольные начала. В свободное от работы время выходили родители. На уроках трудового обучения и после уроков вместе с учителями трудились дети.

За одиннадцать лет благоустройства территория гимназии кардинально изменилась.

Очень необычные, но всем знакомые комплексы малых архитектурных форм отличают нашу гимназию от всех других учебных заведений. В комплекс «Мини-Витебск» вошли макеты памятников архитектуры и архитектурных достопримечательностей города Витебска: «Ратуша», «Вокзал», «Свято-Успенский собор», «Костел Святой Варвары», «Воскресенская церковь», «Благовещенская церковь», «Духовской круглик», «Театр им. Якуба Коласа», «Филармония».

В комплекс «Беларусь» вошли макеты, символизирующие архитектурные достопримечательности Беларуси: «Средневековая крепость», «Мирский замок», «Мельница», «Аисты», «Солнечные часы», «Прудик с атлантом».

В комплекс «Мир на ладони» вошли макеты шедевров мировой архитектуры: «Пирамида Майя», «Собор Парижской Богородицы», «Собор Василия Блаженного», «Афинский Парфенон», «Тадж-Махал», «Китайская пагода», «Ода ученичеству» и «Развалины Замка».

Экопроект – это комплексный проект, направленная на пропагандирование экообразования и энергосбережения среди учащихся, на получение разнообразных знаний о

живой и неживой природе, о роли человека в ней, о способах сохранения ресурсов. Учащиеся нашей гимназии, участвуя в «Экопроекте» получают не только знания. Они становятся патриотами, воспитанными, ответственными людьми. Они приобретают практические навыки для будущей взрослой жизни. Ведь, как известно, скажи мне – и я запомню, покажи мне – и я научусь это делать.

Заключение. Территория гимназии № 4 теперь является достопримечательностью не только железнодорожного района, но и города Витебска, а также законодательницей мод ландшафтного дизайна. Во многих дворах города появились копии малых архитектурных форм. Жителей и гостей города Витебска можно часто встретить по вечерам и выходным дням прогуливающимися по тропинкам и дорожкам нашей сказочной территории.

ГРАФИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ВЫПУСКНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

В соответствии с Приказом Министерства образования №139 от 19.04.2002 года предмет «Черчение» был исключен из учебных планов учреждений общего среднего образования Беларуси, что негативно сказалось на качестве геометро-графической подготовки (ГПП) учащихся и студентов ряда вузовских специальностей. Восстановление с 2009–2010 учебного года предмета «Черчение» было обусловлено острой необходимостью формирования у учащихся целостной системы знаний о графических средствах информации.

В научно-методической литературе нами не было обнаружено каких-либо публикаций по диагностике уровня графической подготовки выпускников учреждений общего среднего образования после восстановления предмета «Черчение». На основании этого была сформулирована цель исследования – определение состояния геометро-графической подготовки учащихся.

Материал и методы. Для реализации намеченной цели нами было проведено исследование базового уровня ГПП студентов, приступивших к изучению дисциплины «Инженерная графика» в ВУЗе. При этом использовалась следующая система методов: анализ передового педагогического опыта учителей, учебно-методической базы по черчению, имеющейся литературы по вопросам графической подготовки учащихся, наблюдение, беседы со студентами, изучение продуктов деятельности и опрос учителей и учащихся.

Основываясь на обязательном минимуме содержания графического образования [1] и действующей программе по черчению [2], были разработаны задания, ориентированные на выявление уровня владения понятийным аппаратом, знание правил оформления чертежа, представление о форме геометрических тел и элементов технической детали, а также выявление уровня развития пространственных представлений выпускников учреждений общего среднего образования. В заданиях были использованы следующие виды задач: чтение чертежа; выполнение чертежа на основе наглядного изображения; преобразования изображений (изменение формы предмета путем удаления его частей, выполнение чертежа после мысленного изменения его пространственных свойств); дополнение содержания изображений. Таким образом, особое внимание в предложенных заданиях уделялось выявлению у первокурсников умений анализировать чертеж, находить соответствия между наглядным изображением и чертежом, а также мысленно преобразовывать форму детали. Также были определены критерии оценки разработанных заданий и соответствующие им уровни графической подготовки студентов.

На первом занятии по инженерной графике были проведены срезы уровня знаний, умений и навыков студентов первого курса машиностроительного, инженерно-строительного и инженерно-технологического факультетов УО «Полоцкий государственный университет» в 2012 (первые выпускники школы, в программах обучения которых было восстановлено черчение) и 2013 годах.

Результаты и их обсуждение. Полученные данные были обсуждены и проанализированы на методологическом семинаре кафедры начертательной геометрии и графики, по результатам работы которого были сделаны следующий вывод: в процессе школьной подготовки по предмету «Черчение» заложена определенная база основных знаний, умений и навыков, которые необходимо развивать и углублять при обучении в ВУЗе. При этом знания выпускников учреждений общего среднего образования зачастую являются фрагментарными и не систематическими. Первокурсники в большинстве своем оказались не способны проанализировать чертеж не типового объекта и составить целостное представление о нем, не говоря уже про чертежи технических деталей. Кроме этого выявлен не высокий уровень развития пространственных представлений выпускников учреждений общего среднего образования.

Вместе с этим большое количество неполных ответов подразумевает потенциальные возможности, как для развития пространственных представлений, так и для формирования знаний умений и навыков. Этот «запас» представлений и возможностей требует дальнейшего совершенствования методики преподавания как предмета «Черчение» в учреждениях общего среднего образования, так и цикла графических дисциплин высшей школы.

Заключение. В процессе исследования была проведена диагностика уровня знаний, умений и навыков студентов первого курса по черчению. Полученные данные свидетельствуют о том, что, к сожалению, в связи с отменой и последующим восстановлением предмета «Черчение» в программе учреждений общего среднего образования, уровень преподавания этой дисциплины значительно снизился, что отразилось на результатах обучения. Анализ данных, полученных в ходе исследования, позволил выявить слабые места в знаниях правил черчения и навыков графической работы у первокурсников, а также помог установить характерные пробелы в их подготовке и типичные ошибки, допускаемые ими. На основании этого можно разрабатывать мероприятия, направленные на повышения уровня графической подготовки выпускников учреждений общего среднего образования.

Список литературы

1. Ботвинников, А.Д. Методическое пособие по черчению: К учебнику А.Д. Ботвинникова и др. «Черчение. 7–8 классы» / А.Д. Ботвинников, В.Н. Виноградов, И.С. Вышнепольский и др. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 159 с.
2. Черчение IX класс: учебная программа для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения. – Минск: НИО, 2012. – 16 с.

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ НАТУРНОГО И ДЕКОРАТИВНОГО РИСОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ СТИЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО И ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА (на примере школ и гимназий с художественной направленностью)

*Е.О. Соколова
Витебск, Гимназия № 4 г. Витебска*

Сегодня художественное образование в Республике Беларусь – один из главных приоритетов государственной политики, основной целью которого является не только сохранение национальной культуры страны, но и создание условий для ее дальнейшего развития. Большая роль в решении данных вопросов отводится общеобразовательным школам с художественной направленностью. Современная структура таких школ предполагает разнообразные уклоны (художественный, архитектурный, эстетический), и, как правило, объединяющим фактором этих уклонов является обучение школьников дисциплинам изобразительного цикла. При изучении данных предметов основными видами

художественной деятельности являются натурное и декоративное рисование, которые основываются на развитом восприятии природы, а также ее отражение с помощью различных изобразительных средств и приемов.

Одним из важных средств в овладении основами декоративного рисования является метод стилизации. *Стилизация как один из художественных методов является способом отражения объектов действительности в процессе их творческой переработки и видоизменении при наибольшем художественном обобщении.* Обобщение, в свою очередь, являясь формой отражения общих и основных признаков и качеств объектов и явлений действительности, помогает ориентироваться в мире, искать сходства в самых разных вещах, позволяет нам точнее и объективнее понимать себя и других, освобождает нас от необходимости постоянно изучать одни и те же явления, окружающие нас.

В процессе обучения дисциплинам изобразительного цикла «обобщение» является определяющим фактором в ходе выполнения рисунка с природы, особенно на первоначальном этапе изображения. В то же время предельная обобщенность формы и подчеркнутость ее выразительных деталей характерны для рисунка, выполненного методом стилизации в процессе декоративного рисования и изготовлении эскиза изделия декоративно-прикладного характера. Из чего следует, что обобщение и упрощение формы является важным фактором грамотного выполнения натурального и декоративного изображения. Поэтому использование *метода стилизации* в процессе натурального и декоративного рисования, а также при выполнении изделия декоративно-прикладного характера занимает важное место в художественном развитии школьника.

Основная задача, стоящая перед нами, заключается в том, чтобы через исследование таких понятий, как «стилизация», «декоративное искусство» и «натурное рисование», в основе которых лежит единый алгоритм – «обобщение» с учетом национальных традиций и материала – донести до учащихся особенности национального искусства. Понимание народного искусства в русле стилизации, декоративности и натурального рисования при глубинном изучении действительности поможет учащимся лучше понять своеобразие национальной культуры.

Цель работы – изучить взаимосвязь натурального и декоративного рисования, важнейшим компонентом которой при переходе от натурального изображения к декоративному рисованию является метод стилизации.

Результаты и их обсуждение. В данном исследовании стилизация представлена как важное средство взаимосвязи натурального и декоративного рисования в процессе создания изделий декоративно-прикладного характера с учетом национальных традиций формообразования и особенностей обработки материала. Проблема осуществления взаимосвязи натурального и декоративного рисования заключается в том, насколько учащиеся при выполнении стилизации активно и разнообразно опираются на знания и умения, полученные при рисовании с природы.

На наш взгляд, стилизация как художественный метод, который используется при натурном и декоративном рисовании, а также при изготовлении изделий декоративно-прикладного искусства, актуален для всей системы художественного образования. Однако сегодня этот вопрос мало исследован и недостаточно изучен. В связи с этим, на базе теоретических и методологических основ организации методов обучения дисциплинам изобразительного цикла мы выдвинули гипотезу о том, что овладение основными приемами стилизации будет осуществляться более эффективно при системном развитии умений и навыков учащихся грамотно выполнять натурные и декоративные изображения на основе использования специально разработанных заданий, упражнений, методов и целей установок, которые предусматривают:

- освоение учащимися теоретических знаний в области изобразительной грамоты и декоративного рисования;
- использование взаимосвязи натурального и декоративного рисования в процессе обучения дисциплинам изобразительного цикла;

– установление грамотной последовательности выполнения заданий и упражнений на параллельное и последовательное рисование (натурное и декоративное);

– формирование умений использовать национальные традиции формообразования, основанные на учете специфики художественного материала при изготовлении изделий декоративно-прикладного характера.

В результате анализа психолого-педагогической и методической литературы, а также на основании констатирующего, поискового и формирующего этапов эксперимента можно выделить следующие методы обучения, которые показали наибольшую эффективность в процессе овладения основными приемами стилизации при взаимосвязи натурального и декоративного рисования:

▪ Теоретическая подготовка в области изобразительной грамоты и декоративного рисования: знание законов, правил, средств и приемов выполнения реалистического и стилизованного изображения.

▪ Задания и упражнения, направленные на развитие аналитико-синтетической деятельности, обобщенного видения природы, умения сравнивать и сопоставлять объекты изображения с точки зрения формы, конструкции, пропорций, объема и пространственных отношений. Необходимым моментом при рисовании с природы является педагогическая установка на запоминание характерных и выразительных особенностей натурального объекта для дальнейшего выполнения стилизации.

▪ Методы параллельного и последовательного анализа формы изображаемого объекта действительности при переходе от натурального рисунка к декоративному изображению с целью передачи наиболее характерных особенностей формы при создании выразительного декоративного образа.

▪ Использование различных способов формообразования при создании эскиза изделия декоративно-прикладного характера. В связи с этим важно давать учащимся целевую установку на выполнение стилизации с учетом выбранного материала и национальных традиций.

Проведенное нами исследование констатирует правильность выдвинутой гипотезы и показывает, что использование в процессе обучения дисциплинам изобразительного цикла взаимосвязи натурального и декоративного рисования способствует более эффективному овладению основными приемами стилизации и создает предпосылки для повышения качества художественной подготовки учащихся в общеобразовательных школах с художественной направленностью.

Заключение. Таким образом, учебно-методические и практические разработки нашего исследования могут послужить основой для совершенствования учебных планов и программ обучения дисциплинам изобразительного и декоративно-прикладного цикла в общеобразовательных школах с художественной направленностью, а также для разработки пособий в данном направлении. Кроме того, их можно использовать в системе основного и дополнительного художественного образования: в общеобразовательных школах, в художественных школах, школах искусств, в работе творческих объединений внешкольной работы (студиях, кружках и т.д.), в системе непрерывного художественного образования.

Список литературы

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – Благовещенск, 2000.
2. Власов В.Г. Стили в искусстве. Словарь. – СПб.: Лита, 1998.
3. Выготский Л. С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986.
4. Дагдидян К.Т. Декоративная композиция. – Ростов н/Д.: Феникс, 2011. – 312 с.
5. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. – М.: Учпедгиз, 1961. – 223 с.
6. Кацар М.С. Беларускі арнамент. Ткацтва. Вышыўка. – Мн.: БелЭн, 1996. – 208 с.
7. Кузин В.С. Психология. – М.: Высшая школа, 1997. – 304 с.
8. Логвиненко Г.М. Декоративная композиция. – М.: Владос, 2005. – 144 с.
9. Некрасова М.А. Народное искусство как часть культуры: теория и практика. – М.: Изобразительное искусство, 1983. – 343с.

10. Радлов Н.Э. Рисование с натуры. – Л.: Художник РСФСР, 1978. – 130 с.
11. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. – М.: АГАР, 2007. – 256 с.
12. Сахута Е.В. Белорусское народное искусство. – Мн.: Беларусь, 1980.
13. Скороходов В.П. Национальная система художественного образования в социологическом измерении. Мастацкая адукацыя і культура. – Мн., 2003. – № 1.
14. Хворостов А.С. Декоративно-прикладное искусство в школе. – М.: Просвещение, 1988. – 176 с.
15. Шпикалова Т.Я. Народное искусство на уроках декоративного рисования. – М.: Просвещение, 1979. – 192 с.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА К ФОРМИРОВАНИЮ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

*Г.С. Федьков
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Потребность в духовно-богатой, творчески развитой личности актуальна в современных условиях динамично развивающегося общества. Она продиктована общественной необходимостью создания конкурентно способного нового продукта. Это обстоятельство актуализирует занятия по изобразительному искусству, развивающие духовную сферу школьников, творческие потенции подрастающего поколения, пригодные не только для занятий изобразительным искусством, но и для повседневной трудовой и иной деятельности.

Занятия по методике традиционно ориентированы на то, как научить школьника рисовать, писать лепить, в то время как реалии современного образования требуют, помимо того, понять, что представляет собой ученик, как раскрыть его положительные качества, либо как помочь ему избавиться от тех или иных негативных особенностей характера, поведения, привычек и т.п.

Целью исследования – изучение методической подготовки будущих учителей изобразительного искусства к воспитательной работе в школе. Предстояло изучить оценку студентами содержания учебного предмета «Методика преподавания изобразительного искусства» к формированию духовной культуры школьников.

Материал и методы. Нами был проведён опрос студентов четвёртых курсов художественно-графических факультетов учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова» и Московским государственным педагогическим университетом после изучения ими учебного предмета «Методика преподавания изобразительного искусства» и прохождения педагогической практики. В опросе участвовало восемнадцать московских и девятнадцать витебских студентов.

Результаты и их обсуждение. Современное представление о человеке включает доминирующее широкое образование, планетарное мышление, культурный плюрализм, духовное богатство. Духовность понимается как такое состояние личного сознания, которое ориентирует действия и поступки человека во благо других людей, реализует любовь к ним. Считается, что и религиозная и светская формы духовности в условиях цивилизации имеют общую основу – страсть к добру как желания блага для других. Духовность представляет собой обретаемое в жизни качество гуманистической личности. По своему характеру духовность представляет собой позитивное свойство человеческого рода. Она означает гармоническое сочетание эмоционального и интеллектуального начал сознания личности.

Духовная культура представляет собой систему знаний и мировоззренческих идей, присущих конкретному культурно-историческому единству или человечеству в целом. «К духовной культуре обычно относят сферу производства, распространения и потребления результатов духовной деятельности; различные виды духовного творчества, образо-

вание, просвещение, воспитание, деятельность средств массовой коммуникации – печати, радио, кино, телевидения и культурно-просветительских учреждений.

Духовная культура подразделяется на политическую, эстетическую и художественную, нравственную, научную и т. д.» [1, с. 167]. Таким образом, духовная культура – сфера человеческой деятельности, охватывающая различные стороны духовной жизни человека и общества, включающая в себя формы общественного сознания и их воплощение в материальных и духовных памятниках человеческой деятельности. С педагогической точки зрения существенный интерес представляют следующие её компоненты: эстетический, художественный, нравственный, экологический, патриотический, идеологический. Как известно, они имеют социальный и индивидуальный уровни. Не случайно, духовное богатство человека проявляется в межличностных отношениях, в его отношениях к культуре, искусству, природе, Отечеству, государству, к его символам, внутренней и внешней политике государства и т.д.

Государственные документы Республики Беларусь тесно связывают стратегические цели образования с решением проблем развития общества, включая преодоление негативных моментов в духовном воспитании молодёжи [2]. Возникает необходимость переосмысления задач воспитания как первостепенного приоритета в образовании, призванного решать задачи консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, этнической самобытности народа. В связи с актуализацией задач воспитания духовности молодёжи появилась потребность в педагогических кадрах, способных решать соответствующие задачи в условиях существования различных систем ценностей (экзистенциальной, религиозной, гуманистической, этнической и др.).

Руководствуясь вышесказанным, мы провели исследование методической подготовки студентов четвёртых курсов. Им предстояло оценить содержание учебного предмета «Методика преподавания изобразительного искусства», связанного с восприятием эстетического в природе; восприятием искусства; с эстетическим, экологическим, нравственным, патриотическим, идеологическим воспитанием школьников. Оценку необходимо было дать по пятибалльной системе, начиная с единицы. Полученные в результате опроса баллы нами переводились в проценты. Ответы московских студентов, для удобства восприятия цифровых показателей, представлены в скобках.

Таблица 1

Оценка содержания методики преподавания изобразительного искусства по восприятию эстетического в природе; восприятию искусства.

ответы в %	1балл.	2балла.	3балла.	4балла.	5баллов.
эстетического в природе	14,3	14,3	28,6 (50)	14,3 (25)	28,6 (25)
восприятия искусства			28,6	35,7 (25)	37,7 (75)

Таблица 2

Оценка содержания образования на художественно-графическом факультете, направленного на подготовку будущих учителей к:

ответы в %	1	2	3	4	5
эстетическому воспитанию		7,2	21,4	71,4 (50)	(50)
экологическому воспитанию	14,3 (12,5)	28,6 (25)	42,9 (37,5)	7,2 (25)	
нравственному воспитанию		21,4	7,2 (37,5)	71,4 (37,5)	(25)
патриотическому воспитанию	7,2	42,8 (12,5)	35,6 (25)	21,4 (37,5)	(25)
идеологическому воспитанию школьников	7,2	14,3 (50)	21,4 (25)	57,1 (12,5)	(12,5)

Как видно из результатов опроса витебские студенты более высоко оценили содержание подготовки по восприятию эстетического в природе, в то время как московские – по восприятию искусства.

В ходе беседы выяснилось, давая характеристику подготовки будущих учителей к эстетическому, экологическому, нравственному, патриотическому, идеологическому воспитанию школьников, студенты ориентировались преимущественно на предметы общепрофессиональной подготовки и, в частности, витебские студенты – на учебный предмет «Основы идеологии белорусского государства». В тоже время будущие учителя изобразительного искусства отмечали неудовлетворительное состояние подготовки по обозначенным вопросам на занятиях по методике преподавания изобразительного искусства.

Следующая задача опроса состояла в выяснении отношения у студентов к совершенствованию своих знаний в области эстетики, морали, экологии, изобразительного искусства, идеологии государства с целью применения их в воспитательной работе на уроках изобразительного искусства. Ответ следовало дать словами «да», «нет».

Таблица 3

ответы в %	да	нет
эстетики	78,6 (100)	21,4 (-)
морали	57,1 (87,5)	42,9 (12,5)
экологии	42,9 (87,5)	57,1 (12,5)
изобразительного искусства	100 (100)	
идеологии государства	57,1 (37,5)	42,9 (62,5)

Как видно из таблицы 3 и белорусские, и российские студенты отдают предпочтение в подготовке к работе в школе предметам специального цикла. Примерно половина опрошенных не считают нужным совершенствовать свои знания в области морали, экологии, идеологии государства, аргументируя свои доводы тем, что на уроках изобразительного искусства школьники обязаны, прежде всего, рисовать. Выполнение воспитательных задач, по их мнению, только отвлекает учащихся от практической художественной деятельности. В тоже время ряд студентов справедливо замечают, что вышеназванные знания нужны для «совершенствования общепрофессиональной и специальной подготовки», «чтобы состояться как человек, родитель и педагог», «для более глубокого понимания профессиональных целей и задач» (Шигаль Р., Манукова Э., Воробьева Л. – Московский художественно-графический факультет).

Заключение. Оценка студентами содержания учебного предмета «Методика преподавания изобразительного искусства» показало, что образовательный процесс на художественно-графическом факультете уделяет недостаточно внимания подготовке будущих учителей к воспитательной работе в школе. Студенты и Витебского, и Московского художественно-графических факультетов отдают предпочтение в подготовке предметам специального цикла.

Мы считаем, определяя основные задачи художественно-педагогического образования, важно учитывать то обстоятельство, что для современного учителя недостаточно обладать только хорошими графическими и живописными умениями в области изобразительного искусства. Современный учитель изобразительного искусства – это, прежде всего, педагог, психолог, художник.

Список литературы

1. Эстетика: Словарь / под общ. ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат. 1989. – 447 с.
2. Непрерывное воспитание детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь: Концепция; Программа на 2006–2010 годы. – Минск: НИО, 2007. – 64 с.

Физическая культура

РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ У УЧАЩИХСЯ 2-ГО ОТДЕЛЕНИЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ В НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

А.В. Анисимова, О.В. Кудевич, П.И. Новицкий
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова
Витебская вспомогательная школа № 26

Умственно отсталые дети – одна из наиболее многочисленных категорий детей с ОПФР, среди которых дети с тяжелой и умеренной степенью интеллектуальной недостаточности относятся к категории лиц с инвалидностью. В школьном возрасте многие из них обучаются во втором отделении вспомогательной школы, осваивая специальные учебные программы по учебным предметам (в том числе по АФК). Наряду с грубыми нарушениями познавательной деятельности у многих учащихся наблюдается выраженная степень недоразвития многих моторных функций.

Фундаментальными исследованиями установлена взаимосвязь психического развития и двигательной деятельности человека, определяя последнюю как продукт деятельности коры головного мозга. Именно поэтому диагностика состояния высших психических функций (ВПФ) у учащихся, которую следует проводить в рамках педагогической деятельности, признается необходимым условием правильной организации физического воспитания детей с нарушенным функционированием ЦНС. Результаты своевременной диагностики позволяют выявить картину состояния ВПФ, детерминирующих произвольную деятельность ребенка, определить имеющиеся отклонения и нарушения, оказывать адресное воздействие на их развитие и коррекцию.

Цель исследования – изучение основных высших психических функций, обуславливающих картину психомоторного состояния детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью.

Материал и методы. В исследовании приняли участие дети 1–2 классов, обучающиеся во втором отделении вспомогательной школы № 26 г. Витебска. Изучение состояния ВПФ осуществлялось в соответствии с методикой и критериями оценок нейропсихологической диагностики детей дошкольного возраста [1]. Двигательные функции детей исследовались Лурьевской батареей тестов включавшей пробы: на реципронную координацию, на оральный праксис, на праксис позы пальцев, на динамический праксис, на условные реакции выбора, на воспроизведение ритмических структур и предметный гнозис. Непосредственное участие и помощь в проведении обследования детей и интерпретации его результатов обеспечивались психологом данного учреждения образования.

Результаты и их обсуждение. Основные результаты проведенного исследования представлены в табл.

Таблица. Показатели тестов Лурьевской батареи (в баллах)

Показатели проб	Учащиеся (возраст, лет)									Ср. балл
	Б.Р. (8)	Д.М. (8)	Т.А. (8)	Б.В. (7)	К.И. (7)	Б.А. (10)	Ш.Е. (10)	В.М. (7)	Я.М. (7)	
Реципронная координация	2	0,5	0	1,5	3	0,5	3	3	3	1,83
Оральный праксис	2	2	2	0,5	1,5	0,5	3	3	3	1,94
Праксис позы пальцев	3	2	2	2	3	1,5	3	3	3	2,50
Динамический праксис	0	1	1,5	0	3	1	3	3	3	1,72

Условные реакции выбора	2	2	3	0	3	2	3	3	3	2,33
Воспроизведение ритмических структур	2	2	1	1	3	2	2	3	3	2,11
Предметный гнозис	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3,00

Статистическая обработка результатов показала следующее:

– невозможность выполнения (3 балла) пробы на реципрокную координацию выявлена у 44,4% учащихся; у 22,2% учащихся выполнение достигалось с полной или неполной коррекцией их действий; 33,3% выполнили пробу самостоятельно, в соответствии с критериями балловых оценок 0–0,5 балла.

– последовательную имитацию предлагаемых движений оральной мускулатуры (проба на оральный праксис) не смогли воспроизвести 33,3% учащихся, а выполнение ее без ошибок с поиском 1-2 поз было выявлено у 22,2% обследованных; многочисленные ошибки корригируемые и не полностью корригируемые при внешней организации внимания и деятельности регистрировались у 44,4% учащихся.

– невозможность выполнения пробы на праксис позы пальцев была выявлена у 55,5% учащихся; остальные учащиеся в результате корригируемого выполнения или с многочисленными ошибками предлагаемую пробу выполнили.

– пробу на динамический праксис ("ладонь-кулак-ребро") не смогли показать 44,4% учащихся, а у 22,2% обследованных выполнение пробы было безошибочное и плавное; у остальных детей она сопровождалась пространственными (стереотипиями) или многочисленными ошибками.

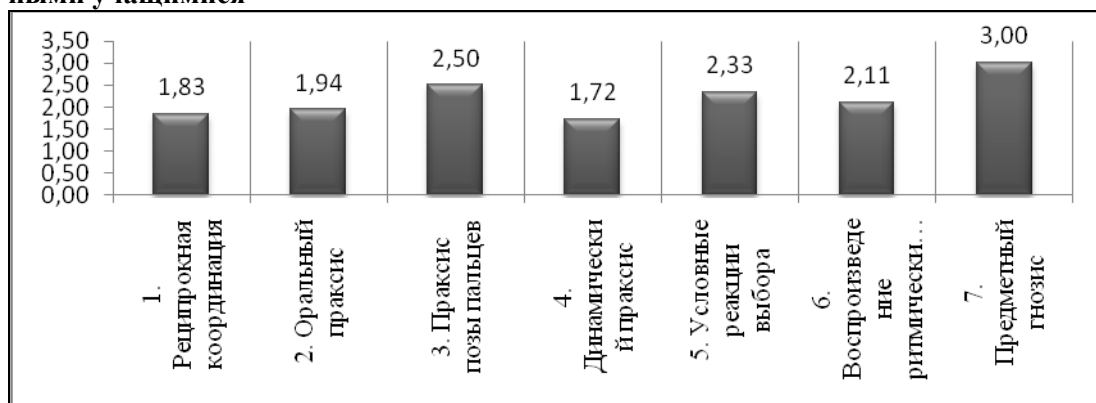
– невозможность выполнения пробы на условные реакции выбора была выявлена у 55,5% учащихся; безошибочно выполнить пробу смогли 11,1% обследованных; у 33,3% регистрировалась выраженная эхопраксия с коррекцией после указания на ошибки.

– выполнение заданного ритмического рисунка (проба воспроизведения ритмической структуры) оказалась непосильным 33,3% учащихся; у 44,4% обследованных отмечались не корригируемые ошибки; лишние импульсы с самокоррекцией - у 22,2% учащихся.

– пробу предметного гнозиса не выполнили 100% .

У 33,3% обследованных было выявлено невыполнение всех предлагаемых проб, несмотря на прилагаемые усилия и приемы приобщения детей к выполнению действий. Остальные дети выполнили пробы с различной балловой оценкой дефектов, по установленным критериям методики обследования [1]. Трудность выполнения тех или иных проб для всех обследованных детей также была различной (см. диаграмму).

Диаграмма. Среднестатистический балл выполнения проб всеми обследованными учащимися



Заключение. Использование Луриевской батареи тестов позволяет выявить у учащихся с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности основные нарушения ВПФ (что показано результатами проведенного исследования), уточняющих причины наблюдаемых у детей особенностей и индивидуальных нарушений в двигательной сфере. Полученные индивидуальные данные, указывающие на диффидитарность или несформированность различных ВПФ, детерминирующих произвольную двигательную деятельность ученика, могут и должны использоваться учителем физической культуры для полноценного решения задач образовательного процесса и реализации его коррекционно-развивающей направленности.

Список литературы

1. Глозман, Ж.М. Нейропсихологическая диагностика в дошкольном возрасте / Ж.М. Глозман, А.Ю. Потанина, А.Е. Соболева. – 2-е изд. – СПб., 2008. – 80 с.

**ОПЫТ РАБОТЫ ПО ТЕМЕ
«ОЛИМПИЙСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ»
Внедрение системы олимпийского образования
в учебно-воспитательный процесс детей дошкольного возраста**

*А.А. Ганкович, В.Г. Шпак
Витебск, ВГУ имени П.М. Машиерова*

Спорт высоких достижений в Беларуси является частью государственной политики, способствует повышению престижа республики за рубежом и служит миролюбивым посылом нашего народа мировому сообществу. Его великим символом выступают Олимпийские игры.[1].

Олимпийские игры вошли в нашу жизнь как крупнейшее международное спортивное мероприятие. Они вызывают огромный интерес всех любителей спорта, собирают множество участников, привлекают внимание мировой печати, телевидения и радио. Поэтому во всем мире уделяется огромное значение олимпийскому образованию и, как правило, чем выше уровень достижений стран мира в этих соревнованиях, тем выше и уровень образованности населения в этом направлении [2].

В сфере олимпийского образования в нашей стране наметились определенные сдвиги. Так в разделе «Теоретические сведения» программы для общеобразовательной школы по предмету «Физическая культура и здоровье» ряд тем посвящено Олимпийскому движению, представительство Национального Олимпийского комитета Республики Беларусь в Витебской области подготовлены и изданы методические разработки - «Олимпийский калейдоскоп» для 1–4 и 5–11 классов, ведется довольно активная рекламная кампания, особенно в преддверии предстоящих зимних Олимпийских игр в Сочи. Однако на наш взгляд начинать олимпийское образование необходимо уже в дошкольном возрасте, как наиболее благодатном для восприятия информации через основной вид деятельности – игровую (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) [3].

Исходя из изложенного выше, целью нашего исследования явилось – формирование у старших дошкольников, путем использования средств образно-игровой наглядности, первоначальных представлений об истории Олимпийского движения, как части общечеловеческой культуры; символике Олимпийских игр; составом видов спорта и другим направлениям через обоснование, создание и апробацию методических разработок (Тетрадь юного олимпийца).

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- выявить уровень первоначальных знаний об Олимпийском движении у детей старшего дошкольного возраста ДОУ г. Витебска и области;
- разработать методические рекомендации для ликвидации пробелов в Олимпийском образовании в ДОУ;
- проверить эффективность разработанных рекомендаций.

Материал методы. В решении поставленных задач использовались общепринятые психолого-педагогические методы научного исследования – анализ научно-методической литературы по данной проблематике, беседа, опрос, наблюдение, методы математической обработки данных.

Исследование проводилось на базе ГУ «Островенская школа-сад», Бешенковичского района и ДОУ № 15 г. Витебска в период с 1 сентября 2013 по 1 января 2014 года. В исследовании приняло участие 97 детей старшего дошкольного возраста.

Результаты и их обсуждение. В начале исследования на вопрос анкеты дошкольники ответили следующим образом:

№	Вопросы анкеты	Правильные ответы %	Неверные ответы %
1	Какие виды спорта вы знаете?	26	74
2	Что их отличает друг от друга?	38	62
3	Назовите зимние и летние виды спорта	24	76
4	Что такое Олимпийские игры?	8	92
5	Какие символы Олимпийских игр ты знаешь?	0	100
6	Какого цвета Олимпийский флаг?	0	100
7	Какие игры будут проходить в Сочи в 2014 году?	11	89
8	Что изображено на Олимпийском флаге?	0	100

Полученные данные свидетельствуют о низком уровне знаний старшими дошкольниками в области Олимпийского движения.

Основываясь на передовом опыте, анализе литературных источников и собственным опытом работы нами были разработано методическое пособие – «Тетрадь юного олимпийца», апробация которого проводилась в вышеназванных ДОУ на протяжении 2013–2014 уч. года.

В этот период проводили занятия из серии «История развития спорта» для того, что бы пополнить знания детей об Олимпийских играх.

На этих занятиях познакомили детей с тем, где зародились Олимпийские игры, с его символикой — пятью известными сплетенными кольцами, которые обозначают дружбу между пятью континентами. Познакомили с современными видами спорта - плаванием, баскетболом, футболом, теннисом, гимнастикой, хоккеем, фигурным катанием, гимнастикой и другие.

Для закрепления знаний детей о современных видах спорта и спортивном оборудовании мы рекомендовали воспитателям совместно с детьми изготовить дидактические игры: «Спортивное лето», «Кому что», «Назови правильно», «Раздели на группы» (лыжный вид, санный, конькобежный и другие виды спорта), «Что общего (хоккей и футбол)?» и т.д.

В результате проведенного исследования произошли существенные сдвиги в ответах респондентов:

№	Вопросы анкеты	Правильные ответы %	Неверные ответы %
1	Какие виды спорта вы знаете?	68	32
2	Что их отличает друг от друга?	71	29
3	Назовите зимние и летние виды спорта	91	8
4	Что такое Олимпийские игры?	89	11
5	Какие символы Олимпийских игр ты знаешь?	95	5
6	Какого цвета Олимпийский флаг?	100	0
7	Какие игры будут проходить в Сочи в 2014 году?	98	2
8	Что изображено на Олимпийском флаге?	100	0

Заключение. Таким образом, в результате проведенного исследования выявлено, что целенаправленное использование методической разработки «Тетрадь юного олимпийца» позволяет существенно ликвидировать пробел в Олимпийском образовании детей дошкольного возраста, и дает возможность воспитателям ДОУ глубже ознакомиться с данной темой.

Кроме того, Представительство Национального олимпийского комитета Республики Беларусь в Витебской области провело конкурс методических разработок мероприятий с олимпийской тематикой для оздоровительных лагерей и учреждений дошкольного образования в декабре 2013 года и в номинации «Учреждения дошкольного образования» данная методическая разработка заняла первое место.

Список литературы

1. Филиппова С.О., Волосникова Т.В. Олимпийское образование дошкольников. – СПб.: Детство-Пресс, 2007.
2. Новикова И.М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010.
3. Цветкова О.В. Взаимодействие детского сада и семьи в олимпийском образовании дошкольников. – СПб.: АНО «Гелиос», 2010.

ФИЗИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТАРШЕКЛАСНИКОВ

*А.Н. Дударев, Е.И. Дударева
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В образовательной системе Республики Беларусь сложилась ситуация, которая условиями, средствами, методами обучения провоцирует снижение уровня здоровья, способствует развитию хронических заболеваний у школьников и учителей. В тоже время сохранение здоровья как мотив деятельности возникает чаще всего в период зрелости, когда у человека появляется ряд болезней, и не актуально для школьников. Жизнь современного человека, особенно в городах, характеризуется высоким удельным весом гиподинамии, и это притом, что практически никто не оспаривает то положение, что основная причина многих болезней цивилизации – недостаточная двигательная активность.

Особенно страдают от гиподинамии школьники. Больше времени своего бодрствования старшеклассники вынуждены проводить сидя за рабочим столом, просмотр телепередач, компьютерные игры усугубили обездвиженность детей и подростков. Два урока физкультуры в неделю не компенсируют недостаток двигательной активности. В тоже время нередки и случаи низкой эффективности занятий физическими упражнениями. На уроках физкультуры в школе ученики разделены на три группы: основная, подготовительная и специальная. Последние две группы выделяются по медицинским показаниям (различные заболевания в стадии компенсации, субкомпенсации и прочее). В основную группу автоматически попадают учащиеся, не относящиеся к этим группам, и именно с ними проводятся занятия по утвержденным программам. Это так называемые «практически здоровые дети». В то же время истинное их состояние здоровья фактически не определяется, в лучшем случае о нем судят по показателям физического развития детей, что малоинформативно. Говоря об оптимальном двигательном режиме, следует учитывать не только исходное состояние здоровья, но и частоту, и систематичность применяемых нагрузок. Цель исследования – изучение представлений старшеклассников о занятиях физической культурой и спортом.

Материал и методы. Было проведено исследование на тему «Ваше понимание здорового образа жизни», позволяющее своевременно определить проблемные зоны в организации деятельности по формированию навыков здорового образа жизни в ГУО «Средняя школа № 1 им. А.М. Жданова г. Браслава». Исследование проходило в форме анкетирования, в котором принимало участие пятьдесят учащихся старшего школьного возраста (14–17 лет). Учащихся, воспитывающихся в условиях неполной семьи – 12, в условиях полной – 38.

Исследовательская работа включала следующие этапы:

1. Отбор диагностических средств.
2. Подготовка стимульного материала.
3. Отбор испытуемых.
4. Мотивация испытуемых.
5. Обработка результатов.
6. Оформление результатов исследования.

В процессе анкетирования каждому лицу из группы, выбранной для анкетирования, предлагается ответить письменно на вопросы, поставленные в форме опросного листа – анкеты. Анкета включала 40 вопросов. Среди респондентов во всех возрастных и социальных группах преобладали лица женского пола, что соответствует общей демографической ситуации в Республике Беларусь.

Контролируемыми параметрами являлись пол, возраст, социальное происхождение, систематичность занятия физкультурой, наличие хронических заболеваний, отношение к курению, алкоголю и др. Проанализируем ответы учащихся о физической активности.

Результаты и их обсуждение. В анкетировании приняли участие 42% юношей и 58% девушек. Анализ ответов на вопросы посвященные регулярности занятий физической культурой и спортом показал, что 56% респондентов ограничиваются занятиями физкультурой по расписанию, 16% систематически посещают секции, 6% – фитнес-клуб, в том числе зарядкой по утрам занимаются 10% опрошенных, а профессиональным спортом – 2%. При этом 15% анketируемых утверждают, что вообще не занимаются спортом. Сравнивая ответы респондентов мужского и женского пола, прослеживается закономерность, что активность юношей в занятиях спортом гораздо выше, чем у девушек.

Рассмотрим теперь вопрос о регулярности занятий физической культурой и спортом. Большая часть опрошенных (76%) занимается спортом 1–2 раза в неделю. Этот показатель можно объяснить наличием физкультуры в расписании занятий, при этом 34% респондентов признаются, что занимаются от случая к случаю, а 20% – 4–5 раз в неделю.

Попробуем определить причины, по которым респонденты не занимаются физкультурой. В ответах самой распространенной причиной оказалось отсутствие времени. На него ссылаются 43% опрошенных, причем девушек среди них – 48%, а юношей – 33%. Каждый третий указал, в качестве причины нет желания 33%. Порядка 12% опрошенных назвали причинами отсутствие денег или условий для занятия физкультурой и спортом (нет площадок, спортзалов, стадионов).

Проанализирована степень приспособленности учебного заведения к занятиям учащихся спортом, а также установление степени удовлетворенности респондентов созданными условиями. Респондентам были заданы следующие вопросы: «Созданы ли в вашем учреждении условия для занятия по физической культуре и спорту?», «Что Вас не удовлетворяет в проведении занятий по физической культуре и спорту?».

Большинство опрошенных – 68% считает, что подобные условия созданы, 18% считает условия частичными, об отсутствии каких-либо условий заявило 14% респондентов. Основную неудовлетворенность у учащихся вызывает отсутствие необходимой материальной базы – 62%, а 32% опрошенных считают, что занятия проводятся формально. Следует отметить высокий уровень профессионализма преподавателей в этом учебном заведении. Низкий профессиональный уровень проведения занятий отметили только 6% опрошенных.

Не менее чем условия по месту учебы, важны условия для занятий физкультурой и спортом по месту жительства. 54% респондентов довольны имеющимися условиями, частично созданными считают имеющиеся условия 26% анketируемых, однако 20% опрошенных считают, что условия для занятий спортом по месту жительства не созданы.

Что касается умения составить комплекс физических упражнений, то 42% анketируемых считают свои знания в этой области недостаточными, 28% вообще не умеют этого, а 30% способны составить комплекс физических упражнений.

По мнению анketируемых для формирования у школьников культуры здорового образа жизни следует материально и морально стимулировать занятия физкультурой, отказ от вредных привычек, усилить рекламу здорового образа жизни в СМИ. Роль физической культуры и двигательной активности как одних из самых важных элементов формирования личности современного молодого человека не подвергается сомнению. Спортивно-оздоровительные центры, фитнес-клубы и тренажерные залы стали необычайно популярными в среде учащихся.

Заключение. Подводя итоги анкетирования, можно утверждать, что большинство участников опроса не стараются заниматься физической культурой в свободное время. Как показал опрос, для развития необходимо улучшать материальную базу спортзалов учебных заведений, расширять обустройство спортплощадок возле жилых домов, повышать для широкого круга населения доступность спортивных секций и фитнес-клубов, а также делать занятия по физкультуре более интересными.

ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

НЕГАТИВНЫЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ ВИТЕБСКОГО РЕГИОНА

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

Дошкольный и младший школьный возраст являются сензитивными для ряда психических новообразований. В возрастной период 5–9 лет происходят значительные перемены в когнитивном, личностном развитии. Значительные сдвиги наблюдаются и в эмоциональной сфере детей: происходит дифференциация чувств, совершенствуется эмоциональная регуляция. Как показывает практика образовательных учреждений, эмоциональная насыщенность и динамичность жизни в современном мире создают значительные психические нагрузки. Наиболее уязвимыми являются дети, поскольку организм и психика ребенка еще не обладают достаточной устойчивостью, очень сильно восприимчивы к воздействию среды.

Актуальность исследования определяется тем, что негативные эмоциональные состояния, влияя на поведение ребенка, накладывают отпечаток на его опыт и, как следствие, воздействуют на весь ход последующего развития, формируя «негативно окрашенную» жизненную позицию, препятствуя его личностному становлению. В исследованиях Н.М. Неупокоевой, В.В. Сорокиной, Л.В. Тарабакиной, О.В. Хухлаевой отмечено, что негативные эмоциональные состояния (гнев, страх, тревога, тоска и др.) и соответствующие им формы поведения (плаксивость, апатия, зажатость), а также нарушение общих свойств эмоциональной регуляции (ситуативности, избирательности и др.) выступают как основные признаки нарушения эмоционального развития, которые сказываются на социальной адаптации и личностном становлении ребенка [1].

Цель – сопоставительный анализ проявлений страха как негативного эмоционального состояния у детей младшего школьного и старшего дошкольного возраста в учреждениях образования Витебского региона.

Материал и методы. Материалом послужили результаты пилотажного исследования, проведенного на базе учреждений образования Витебского региона (УО «Витебский государственный общеобразовательный детский сад № 84», УО «Государственная гимназия № 5 г. Витебска»). Испытуемыми являлись дети старшего дошкольного возраста (5–7 лет) в количестве 40 человек, а также дети младшего школьного возраста (1-е классы) в количестве 40 человек. В качестве диагностического инструментария были использованы опросник «Страхи у детей» (автор Захаров А.И.) и проективная методика «Нарисуй свой страх» (автор Захаров А.И.).

Результаты и их обсуждение. В нашем исследовании, проведенном в образовательных учреждениях Витебского региона, рассматривается влияние негативных эмоциональных состояний на развитие эмоциональной сферы личности детей дошкольного и младшего школьного возраста. В Витебском регионе функционирует довольно развитая сеть образовательных учреждений. По данным статистического ежегодника Республики Беларусь 2013 года, в Витебском регионе функционирует порядка 650 дошкольных учреждений. Дошкольным образованием охвачено 75, 3 тыс. детей. Учреждений общего среднего образования по области - 570. Охват ими – 110, 2 тыс. учащихся. Педагогический состав насчитывает около 16, 5 тыс. человек [2]. На сегодняшний день в систему образования города Витебска, являющегося областным центром, входит около 89 детских садов, 3 центра развития ребенка, 47 заведений, которые обеспечивают получение общего среднего образования, 4 центра творчества и молодежи, 8 спецучреждений для детей с патологиями психофизического развития школьного и дошкольного возраста и 8 спортивных детско-юношеских

школ. Среди городских школ есть лицей и гимназии, которые обеспечивают обучение на более высоком уровне и с высокой нагрузкой. Во всех школах города создана достаточно обширная сеть лицейских, гимназических и профильных классов по 3 разным направлениям, есть условия для занятости школьников после уроков в кружках, клубах, спортивных секциях [3].

Нами было установлено, что у детей старшего дошкольного возраста отмечается видовое разнообразие страхов. У детей доминируют страхи сказочных персонажей, чудовищ, темноты, также распространены страхи одиночества и нападения, неожиданных резких звуков, врачей, уколов. В меньшей степени у детей дошкольного возраста представлены страхи пред сном, оружия, стихийных бедствий, сделать что-либо плохо. У них количественно преобладают страхи огня, пожара, войны.

У учащихся первых классов доминируют страхи собственной смерти и смерти родителей, нападения, стихийных бедствий, огня, пожара, животных. Кроме этого, у первоклассников отмечается снижение страхов, преобладающих у испытуемых дошкольного возраста: страха животных, сказочных персонажей, темноты. У первоклассников выявлены также страхи одиночества, незнакомых людей, бандитов, войны, неудачи. Это позволяет сделать вывод о большем видовом разнообразии страхов у учащихся первых классов по сравнению с детьми дошкольного возраста. Таким образом, страхи детей дошкольного возраста носят преимущественно фантастический характер. Страхи учащихся первых классов более реалистичны, что вероятно обусловлено сменой социального статуса – ролью ученика, ростом ответственности за свои поступки, переходом на более высокую ступень в развитии. Нами было установлено, что большое значение приобретают страхи, обусловленные сменой социального статуса и ростом ответственности за свое поведение: страх опоздать, сделать что-либо плохо, страх наказания. Данные исследования представлены в таблице 1.

Заключение. Эмпирическое исследование показало, что существуют различия в характере проявления страхов у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. У старших дошкольников среди преобладающих видов страха отмечены страх чудовищ, животных, темноты, однако имеется ряд разительных различий касательно распределения, динамики и разнообразия страхов. У первоклассников страхи гораздо более разнообразны. У них, по сравнению со старшими дошкольниками, отмечается существенное нарастание страха одиночества, нападения, собственной смерти, смерти родителей, войны, сделать плохо, стихийных бедствий, огня, пожара, наказания и др. Кроме того, у первоклассников заметно снижается количество страхов чудовищ, животных, темноты. Учащиеся первых классов обнаружили большее видовое разнообразие страхов. Установлено, что большое значение приобретают страхи, обусловленные сменой социального статуса и ростом ответственности за свое поведение: страх опоздать, сделать что-либо плохо, страх наказания.

Таким образом, страхи детей дошкольного возраста носят преимущественно фантастический характер. У учащихся же первых классов они более реалистичны, что вероятно обусловлено сменой социального статуса – ролью ученика, ростом ответственности за свои поступки, переходом на более высокую ступень в развитии. Анализ результатов исследования указывает не только на необходимость дальнейшего изучения проблемы страха как негативного эмоционального состояния, но и разработки системы коррекционных мероприятий по его устранению.

Список литературы

1. Рогачева, О.В. Влияние негативных эмоциональных состояний на личностное развитие младшего школьника / О.В. Рогачева // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2008. – № 7. – С. 23–27.
2. Статистический ежегодник Республики Беларусь. – Мн.: Информационно-вычислительный центр национального статистического комитета Республики Беларусь, 2013. – 578 с.
3. Система образования Витебска // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vitebskregion.by/regnews/sistema_obrazovaniya_vitebska_2470.html – Дата доступа: 02.10.2013.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ «МОЯ СЕМЬЯ»

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

Ценности семейной жизни, рождения и воспитания детей, находятся на стыке ценностей частной и общественной жизни. В семье, в любви и заботе, в единении и взаимной поддержке фокусируются практически все человеческие добродетели. Значение семьи для всех ее членов исключительно велико, она играет роль оплота, своего рода территории, защищенной не только стенами, крышей над головой и законом, но и столь необходимой человеку атмосферой родственности, близости и доверия. Исключительно нужна семья детям, поскольку она – это их первая встреча с миром, в котором они находят самых дорогих, заботливых и любящих существ: мать, отца, бабушек и дедушек, других членов семьи. Здесь же ребенок впервые учится выполнять многие важнейшие индивидуальные и общественные функции, учится выделять себя в семье как первичной ячейке общества и обретать первые шаги самостоятельности и свободы.

Работа на различных площадках УДО Витебского региона привела нас к выводу, что содержание стихийно формирующегося «образа семьи» у дошкольников характеризуется фрагментарностью, мозаичностью, неточностью представлений, зависимостью от степени эмоционального благополучия/неблагополучия ребенка; имеет искажения и отклонения от культурно-исторического идеала семьи в силу трансформаций, свойственных современной семье (изменение ценностных ориентации, функций, ролевого поведения, ослабления родственных отношений, межпоколенного общения, дегуманизации детско-родительских отношений).

В целях повышения качественного уровня воспитательного процесса по формированию у дошкольников представлений о семье и было создано учебно-методическое пособие «Моя семья».

Актуальным выступает разработка и дальнейшее представление технологических подходов его внедрения в воспитательно-образовательный процесс детских садов.

Цель исследования - проверка эффективности содержания учебно-методического пособия «Моя семья» в формировании «образа семьи» у дошкольников 4–5 лет совместными усилиями детского сада и семьи.

Материал и методы. Для достижения цели исследования использовались следующие методы: изучение и обобщение педагогического опыта; наблюдательные (педагогическое наблюдение); прaksiометрические (анализ продуктов деятельности).

Методологической основой исследования являются: философское учение о человеке как высшей ценности общества и самоцели общественного развития; социологические, психологические и педагогические теории о семье как базовой культурной ценности, о роли семьи в формировании у ребенка установок на свою собственную семью, а также общенаучные методы комплексного, системного, деятельностного и личностного подходов к воспитанию.

Исследование проходило на базе дошкольного учреждения УДО «Государственный дошкольный центр развития ребенка № 2». В совместной работе были задействованы 22 воспитанника и 6 педагогов данного дошкольного учреждения.

Результаты и их обсуждение. Учебное пособие «Моя семья» выполненное в рамках серии «Все-знай-ка» дает ребенку возможность познакомиться с таким сложным социальным институтом как семья. Кроме того, ребенок может проявить при этом способности, удовлетворить интересы к социальным вопросам, а педагог и родители, работая с данным материалом, имеют возможность наблюдать за детьми, устанавливая с ними бо-

лее тесный контакт, влиять на социальный статус ребенка, развивать субъектные отношения через воспитательный процесс

Данное учебное пособие составлено в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта к уровню дошкольного образования и направлено на формирование у дошкольников общечеловеческих ценностей, одной из которых выступают семья.

Полезными являются разделы, в которых помещены творческие задания и вопросы для детей. Особым условием для их выполнения выступают: положительный микроклимат в семье и группе; атмосфера близости и доверия друг к другу; игровая форма выполнения заданий; организация совместной творческой деятельности; использование импровизации как важного фактора развития творческих потенциалов личности; разумный выбор средств воздействия на ум, душу и сердце ребенка, чувство юмора.

В структуре пособия выделены отдельные темы: «Почитаем вместе», «Подарок для мамы», «Говорим сами», «Расскажи сказку» и др.

В рамках методической поддержки внедрения пособия нами, совместно с воспитателем-методистом УДО «Государственный дошкольный центр развития ребенка № 2» Первомайского района г. Витебска Т.Г. Завадской были разработаны беседы о прогнозах будущего ребенка, возможных вариантах его отношения с противоположным полом, семейном счастье его в будущем и показали возможность и необходимость воздействия на ребенка в дошкольные годы.

Мы пришли к выводу, что основой формирования представлений о семье как явлении общественной жизни должна стать социально одобряемая модель, то есть полная и благополучная семья. В понятие семьи наряду с составом мы включили описание семейных взаимоотношений и обязанностей членов семьи. В процессе разработки идеальной модели семьи, с которой дошкольники знакомились на занятиях, нами были использованы материалы социологических и психолого-педагогических исследований, предложения, пожелания, результаты творческих сочинений практических работников, воспитателей детских садов Витебской области. Применительно к модели семьи мы предлагаем в работе с детьми использовать следующее определение: "семья – это мама, папа, дети – братья и сестры, бабушки и дедушки". Однако при этом важно подчеркнуть, что семьи могут быть разными; у всех ребят в группе есть семьи, и все они разные, непохожие друг на друга.

В своей работе с дошкольниками 4–5 лет мы стремились воспитывать у детей эмоциональную отзывчивость на состояние близких людей, учить разделять радость родных и друзей, проявлять к ним сочувствие, сострадание. Воспитателям необходимо постоянно беседовать с детьми о том, что они могут сделать для своих родителей, бабушек и дедушек, какие добрые и ласковые слова могут им сказать. Особенно эффективным средством воспитания остается игровая деятельность, сюжетно-ролевая игра "Семья".

На базе педагогического факультета с педагогами УДО Витебской области была проведена презентация книг серии «Все-знай-ка». Предложена для изучения литература, программы в которых раскрыты разделы этой работы. Педагоги дошкольного образования совместно с авторским коллективом создавали образовательную модель воспитания у дошкольников черт будущего семьянина.

Заключение. Мы пришли к выводу, что представления детей о семье можно формировать на примере идеальной обобщенной модели семьи. Это может быть игровая модель семьи, возникающая в ходе сюжетно-ролевой игры "Семья", кукольная модель семьи, а также персонажи, изображенные на рисунках из наглядно-дидактических пособий, репродукциях семейных портретов.

Диагностику знаний и представлений детей, используя вопросы и задания, целесообразно проводить 2 или 3 раза в год, например, в начале, в середине и в конце учебного года. Такая диагностика проводится в форме индивидуальной беседы с ребенком.

РОЛЬ ПЕРВЫХ ГОЛОСОВЫХ РЕАКЦИЙ РЕБЕНКА В РАЗВИТИИ РЕЧИ И ВОСПРИЯТИЯ

*Е.С. Боброва
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Вопрос о роли речи в формировании высших психических функций у ребенка имеет не только теоретический, но и практический интерес. Если говорить о теоретической части вопроса, то здесь мы можем констатировать некую разработанность проблемы, наибольший интерес представляет практическая часть. Прежде всего, нас интересует, когда и самое важное как, речь может воздействовать на развитие восприятия, памяти, мышления ребенка. И здесь мы должны рассматривать речь как некую «звуковую атмосферу» окружающую ребенка, т.е. речь взрослых и саму речь ребенка, его голосовые реакции.

Целью исследования является изучение влияния первых голосовых реакций ребенка на развитие его восприятия.

Материал и методы. В ходе исследования использовались: беседа с матерями, наблюдение при помощи технических средств (видеосъемка взаимодействия матерей и детей в домашних условиях), анализ результатов совместной деятельности. В исследовании принимали участие трое детей (две девочки и один мальчик) младенческого возраста, три матери.

Результаты и их обсуждение. Как известно восприятие зависит от определенных отношений между ощущениями, взаимосвязь которых в свою очередь, зависит, от связей и отношений между качествами и свойствами, различными частями, входящими в состав предмета или явления. Уже с первых дней жизни крик, с которым ребенок вступает в жизнь, служит средством для выражения того, что переживает малыш. Постепенно рефлексорное голосовое движение приобретает выразительное значение не в силу внутренних его свойств, а в силу социально-психических условий, в каких оно раздается. Ребенок очень рано подмечает выразительную функцию крика и его влияние на окружающих и в зависимости от потребности ребенка меняется и крик, который становится инструментом общения, достижения цели. Именно здесь мы можем говорить о предпосылке становления операции восприятия обнаружении исходной фазе развития любого сенсорного процесса. Как справедливо отмечал Б.Г.Ананьева, сенсорный процесс становится восприятием, а не является им изначально. На этой стадии крик ребенка выступает как реакция на ощущения и как стимул для матери, покормить, переодеть и т.д. И позже, наблюдается следующая операция восприятия, как у ребенка, так и у матери – различение. Штерн отмечал, что мать уже в первые недели может различать, означает ли крик ребенка боль, голод или то, что он мокрый. Ребенок в свою очередь при приближении матери, услышав ее голос, начинает успокаиваться, будто оценивая, тот ли это объект, который его интересует.

В крике ребенок сообщает окружающим свои желания и чувства и для взрослых он нечто «означает». У ребенка означающая функция крика вырастает независимо от его сознания и не вносит «смысла» в звуки, в движения, но именно крик подготавливает ребенка к тому, чтобы овладеть функцией «означения». Именно крик вызывающий социальный отклик, служит не только средством для выражения того, что переживает ребенок, но и является исходным пунктом сложного процесса развития речи.

Таким образом, мы можем предположить, что восприятие на своей первой ступени на основе ощущений начинает формироваться у младенца под влиянием крика, первоначальной фазе развития речи. Каким образом мать может способствовать развитию этих двух важных для развития ребенка психических процессов в первые недели, месяцы жизни ребенка.

В первую очередь рефлексорные голосовые движения ребенка должны получать постоянный социальный резонанс, постоянные ответы социальной среды на голосовые

движения ребенка. Мать очень рано безошибочно определяет, что именно выражает крик, а ребенок очень быстро, хотя и инстинктивно учится играть по выражению В.В. Зеньковского «на богатейшем своем инструменте – голосе».

Наблюдая за детьми в первые дни, недели жизни мы отметили несколько голосовых реакций. Первая – крик означающий голод. Причем этот крик усиливается, если к нему не подходит мать. Следует отметить, что чувство голода является доминирующим по отношению к другим состояниям, например то, что он мокрый. При насыщении дети засыпают, даже если их не переодели. Здесь важно отметить, что ребенок успокаивается быстрее, если слышит нежный, ласковый голос именно матери, тот голос, который он слышал, находясь еще в утробе. Ее голос действует на него «завораживающе».

Вторая реакция нетерпения или можно сказать неосознанного страха. Данную реакцию мы наблюдали у детей при осмотре их врачом, еще до начала манипуляций (обработка носика, пупка). Малыш начинал морщиться, двигательно выказывать свое недовольство, голос матери немного успокаивал, но он чувствовал прикосновения другого человека, которые, безусловно, отличны от материнских. Как только мать брала ребенка на руки, нежно говорила с ним, он успокаивался.

По некоторым наблюдениям у младенца голосовые движения как будто еще лишены индивидуальной окраски, которая называется тембром и которая, как известно, связана с наличием дополнительных тонов в голосовой волне и мать не может в первые дни отличить по крику своего ребенка от других. Однако это не так. По нашим наблюдениям, мать безошибочно узнает плач своего ребенка, если слышала его хотя бы раз. Возможно, это происходит на интуитивном уровне, но все же в плаче очень рано проявляются индивидуальные особенности, как в плане музыкальной стороны, так и выразительной силы. По мнению В.В. Зеньковского плач может быть сближаем с почерком по его индивидуальной выразительности.

Необходимо отметить важность пребывания ребенка в первые дни жизни с матерью, что позволяет не ослабевать той невидимой ниточке, которая возникла у обоих на протяжении девяти месяцев вынашивания. Мы можем об этом доказательно говорить, так как при принятии серьезных решений многие матери отмечали, что ребенок тут же давал о себе знать (толчок, шевеление), словно поддерживая мать в ее решении.

Как мы отмечали выше уже с первых дней необходимо создать «звуковую атмосферу», что будет способствовать развитию голосовых движений у ребенка. Он реагирует на установившиеся формы речи, учится их понимать раньше, чем научится овладеть ими. Голосовые движения (крик и плач) возникающие изнутри у ребенка, освещаются и регулируются звуками, которые он слышит вокруг себя. Эта связь голосовых движений и слуховых восприятий дана ребенку в виде унаследованного предрасположения – опыт лишь пробуждает его к действию.

Заключение. Таким образом, овладение умением распознавать окружающие звуки у младенца обеспечивается координированным развитием различных анализаторных систем. Сложность и длительность этого процесса обусловлена, прежде всего, спецификой объекта познания. Звуковые реакции ребенка служат средством выражения внутреннего его мира – ощущений, желаний и именно речь взрослого способствует развитию у него восприятия на первоначальном этапе на основе ощущений.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Сенсорно-перцептивная организация человека // Познавательные процессы: ощущения, восприятия. – М.: Педагогика, 1982. – С. 7–31.
2. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. – М.: Мозаика – Синтез, 1999. – 272 с.
3. Бондаренко Е.А. О психическом развитии ребенка. – Минск: Народная асвета, 1974. – 126 с.
4. Калюжин Г.А., Дерюгина М.П. От колыбели до школы. – Минск: «Беларусь», 1990. – 335 с.
5. Ярмоленко И.С. Роль речи в отражении пространства // Проблема восприятия пространства и пространственных представлений / под ред. Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 69–72.

МАЛЫЕ ЖАНРЫ ФОЛЬКЛОРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К МАТЕМАТИКЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.Э. Богатырева

Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

Поддержать интерес ребенка к учебе, в частности к одному из сложнейших предметов – математике, задача не из легких. Без грамотно продуманных методов, приемов и средств обучения достаточно затруднительно учителю, в частности молодому специалисту, организовать усвоение программного материала.

Одним из таких средств можно рассматривать *малые жанры фольклора*, позволяющие вовлечь учащихся в активную мыслительную деятельность, преодолеть трудности в усвоении материала, поддержать внимание, сделать урок ярче, образнее и эмоциональнее и, несомненно, развивать устойчивый интерес к математическим знаниям.

Цель исследования – показать возможности применения, функциональное назначение, роль и место малых фольклорных форм в развитии интереса к математике у младших школьников.

Материал и методы. На основании анализа проведения уроков математики учащимися колледжа в школах г. Орши для достижения поставленной цели были использованы методы: наблюдение, сравнительно-описательный и рефлексивный анализ, опрос.

Результаты и их обсуждение. Мышление младшего школьника конкретное, наглядно-образное. Математические понятия для него абстрактны, и для овладения ими необходим соответствующий уровень логического мышления и памяти. Лучше всего усваивается тот материал, который представляет интерес для ребенка.

Одним из средств повышения интереса к математике является включение в структуру урока *малых жанров фольклора*: загадок, пословиц и поговорок, скороговорок, считалок, содержащих математические понятия и задания, посильные для учащихся соответствующего возраста и этапа обучения. Занимательный материал должен сочетать в себе образность и увлекательность в соответствии с познавательной ценностью математического содержания и представлять высокие образцы народной мудрости [1].

Наблюдение и анализ уроков, опрос учителей школ г. Орши позволяет определить *функциональное назначение* фольклорных форм:

- являются средством создания у учащихся положительного эмоционального настроения и интереса к предстоящей учебной деятельности;
- способствуют повышению творческой активности детей;
- акцентируют внимание на математических понятиях и их свойствах;
- используются для закрепления, уточнения и конкретизации знаний о конкретных математических объектах и др.

Одним из древнейших жанров фольклора являются *загадки*, которые иносказательно и образно изображают предметы и явления окружающей действительности. Главная особенность загадки состоит в том, что она представляет собой *логическую задачу*, которая содержит вопрос, поставленный в явной или скрытой форме. Различают загадки-описания, загадки-вопросы, загадки-задачи [2], они носят обучающий и развивающий характер и представляют великолепный учебный материал. Например, урок ознакомления с числом и цифрой «четыре» уместно начать с загадки:

Ножек четыре, шляпок одна,

Нужен, коль станет обедать семья (*стол*).

Кроме того, дети могут предложить свои варианты загадок с числом «4», что, в свою очередь, инициирует их творческую индивидуальность.

При обучении приемам классификации, сравнения и определения характеристических свойств предметов или событий также будут уместны загадки. Отгадывая их, ребенок по общим признакам выделяет класс объектов и исключает те, которые этими признаками не обладают.

Для закрепления ранее полученных знаний о числах, величинах, арифметических операциях, временных отношениях и других математических объектах в упражнениях для устного счета рекомендуется включать *задачи в стихах*.

Двенадцать метров нынче я купил верёвки для белья.

Но третью часть её Наталке пришлось отрезать на скакалки.

Шестую часть внучок Лука на поводок взял для щенка.

А ты теперь подумай малость, какой длины она осталась? (6м)

Из всего многообразия жанров и форм детского устного народного творчества наиболее завидная судьба у *считалок* – коротких рифмованных стишков, применяемых для определения ведущего или распределения ролей в игре. Этот фольклорный элемент целесообразно применять на уроке тогда, когда учащиеся нуждаются в снятии эмоционального напряжения, разрядке и отдыхе, а также с целью закрепления умения вести счет в прямом или обратном направлении. Например:

Раз, два, три, четыре, пять. Букой вздумали пугать.

Три, четыре, пять и шесть. Вы не верьте, что он есть.

Пять, шесть, дальше семь. Буки, братцы нет совсем!

Для этой же цели служат *скороговорки* – специально придуманные фразы с труднопроизносимым подбором звуков, соревновательное и игровое начало которых привлекательно для детей. Кроме того, велика польза скороговорки как упражнения для улучшения артикуляции, выработки хорошей дикции. Математическое содержание скороговорок приветствуется: «*Шестью шесть – тридцать шесть, тридцать шесть делим на шесть – шесть*», «*В семеро саней по семеро в сани уселись сами*» (для закрепления таблицы умножения).

Наряду с другими жанрами фольклора в структуре уроков математики одно из центральных мест занимают *пословицы и поговорки*, которые обогащают смысловое содержание соответствующих терминов и объектов, являясь связующим звеном между математическим содержанием понятия и его лексическим значением. Использование пословиц и поговорок при обучении математике – мощное средство «очеловечивания» математического знания.

Побуждая учащихся к активной познавательной деятельности, в начале урока в качестве девиза рекомендуется использовать пословицы и поговорки об уме, учении, знаниях: «Корень учения горек, зато плод сладок», «Больше узнаешь – сильнее станешь», «Не гордись званьем, а гордись знаньем» [3]. Цитируя, например, поговорку «*Не выучит школа, выучит охота*», детская аудитория под руководством учителя приходит к выводу: глубокие знания приобретает только тот, кто стремится к этому, учится охотно, с удовольствием и старательно.

Пословицы об учении содержат яркие сравнения: «*повторенье – мать ученья*», «*учить – ум точить*». Систематическая работа над их грамматическим содержанием укрепляет мотивацию младших школьников к овладению знаниями, побуждает высказать свою точку зрения.

При изучении новой темы урок рекомендуется начать с чтения пословиц и поговорок, содержащих информацию, о которой речь пойдет далее. Это может быть знакомство с конкретным числом, математическим объектом, величиной: «Из семи печей хлеб едал», «Минута час бережет», «Маленькое дело лучше большого безделья», «Не имей сто рублей, а имей сто друзей» и др. После краткой беседы о смысле этих пословиц и поговорок учитель просит сказать, что у них общего, какие математические понятия положены в основу. После ответов детей сообщается тема урока.

Пословицы и поговорки предлагаются учащимся в виде задания на расстановку пропущенных числовых данных или математических понятий. Например: «... *книга*, ... *людей учит*» (одна, тысячи), «... *дела*, ... *слов*» (больше, меньше), «... *раз отмерь*, ... *раз отрежь*» (семь, один).

Следует отметить, что элементы фольклора позволяют не только закрепить математические термины и понятия, связать этапы урока, но и реализовать одну из своих главных функций – *воспитательную*.

Заключение. Таким образом, методически правильно подобранные и к месту использованные малые жанры фольклора, являются эффективным средством повышения интереса младших школьников к усвоению математических знаний, способствуют развитию логического мышления, наблюдательности, находчивости, быстроте реакции, формированию поисковых подходов к решению любой задачи. Мотивация и интерес, в свою очередь, несут *познавательную нагрузку*, что способствует повышению качества начального математического образования в целом.

Список литературы

1. Куликова, И.В. Использование загадок, пословиц и стихотворений в ходе обучения математике / И. В. Куликова // Начальная школа. – 2011. – № 4. – С. 32–33.
2. Русские народные загадки, пословицы, поговорки. / сост., авт. вступ. ст., коммент. и слов Ю.Г. Круглов. – М.: Просвещение, 1990. – 335 с.: ил.
3. Булатов, М.А. Живое русское слово / М.А. Булатов; авт. предисл. М.А. Булатов; худож. Д. Циновский. – М., 1961. – 128 с.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*О.Г. Волощенко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Изучение процесса становления творческой личности имеет научную и практическую актуальность в силу того, что творческая индивидуальность каждого человека, реализуемая им в личной и профессиональной сферах, является основным ресурсом развития современного общества. Решение задачи становления творческой личности во многом зависит от того, насколько организация образовательного процесса способствует формированию творческого потенциала личности школьника. Поэтому актуализируется необходимость модернизации образовательного процесса с целью усиления его креативного компонента. Среди многих средств решения этой задачи особое место занимает музыкальное искусство, обладающее большой силой воспитательного влияния на человека.

Цель: выявить педагогические условия эффективной организации музыкально-художественной деятельности, способствующие развитию творческого потенциала личности школьника.

Материал и методы. В контексте организации внеурочной музыкально-художественной деятельности школьников, нами была разработана технология развития творческого потенциала личности школьника и проведена опытно-экспериментальная работа с учащимися 5–7 классов ГУО «СШ № 17 г. Витебска» в количестве 237 человек.

Наиболее значимыми для нашего исследования являются педагогические технологии развития творческого потенциала Г.С. Альтшуллера, И.П. Волкова, И.С. Якиманской. При разработке процессуального компонента педагогической технологии развития творческого потенциала личности школьника нами были использованы элементы воспитательных технологий, предложенные Н.Е. Щурковой с соавторами (В.Ю. Питюков, А.П. Савченко), раскрывающие особенности организации групповой деятельности, средств воспитательного влияния, педагогического общения.

В качестве методов теоретического исследования использованы: сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение научной литературы.

В процессе проведения эмпирического исследования реализованы методы педагогического наблюдения, беседа, анкетирования, педагогический эксперимент. С целью обработки полученных данных использованы методы регистрации, шкалирования и др.

Результаты и их обсуждение. Разработанная нами технология развития творческого потенциала личности школьника включает в себя следующие компоненты:

- целевой;

- содержательный;
- процессуальный;
- результативный.

Главная цель нашей технологии – развитие творческого потенциала личности школьника. Отсюда, целевой компонент включает в себя решение конкретных задач:

- формирование положительной мотивации и потребности в творческой музыкально-художественной деятельности;
- приобретение системы искусствоведческих, музыковедческих знаний;
- формирование, совершенствование специальных умений и навыков организации музыкально-художественной творческой деятельности;
- формирование рефлексии, обеспечивающую адекватную оценку результатов творческой деятельности.

Содержательный компонент включает следующие направления развития творческого потенциала личности школьника: познавательное, практическое, творческое.

Познавательное направление предполагает отбор педагогом и освоение учащимися информационного материала, обеспечивающего осознанное целеполагание и мотивацию занятий, а также систему теоретических знаний, сущности, задач, содержания и методов организации процесса развития творческого потенциала личности школьника во внеурочной музыкально-художественной деятельности.

Практическое направление характеризуется непосредственной реализацией авторской программы «Ступени творчества», разработанной с учетом результатов уровня развития творческого потенциала личности школьника и уровня специальных знаний, умений, навыков, полученных учащимися на уроках музыки в начальной школе. При составлении программы мы использовали анализ литературных источников, результаты наблюдения за работой хореографического, драматического, хорового кружков, накопленный собственный опыт по организации уроков музыки, факультативных занятий, вокального кружка. Исходя из этого, осуществлялось тематическое планирование разделов по годам обучения с указанием часов, отводимых на каждый раздел.

В программе предусматривается операциональная подготовка, направленная на формирование необходимого объема специальных знаний, которые должны усвоить школьники, а также на выработку и закрепление системы умений и действий, связанных с реализацией своего собственного творческого потенциала во внеурочной музыкально-художественной деятельности.

Формы организации музыкально-художественной внеурочной деятельности использовались традиционные для школы: тематические вечера, праздники, конкурсы, музыкальная гостиная, НИОУ, хоровой кружок, вокальная группа, хореографический кружок, театральные кружки.

Реализация творческого направления основывалась на идее, согласно которой музыкально-художественная деятельность способствует развитию креативных способностей человека, которые, в свою очередь, являются необходимым условием развития творческого потенциала личности школьника. В связи с этим на протяжении эксперимента мы наблюдали за особенностями проявления и развития творческих способностей учащихся экспериментальной группы.

В приводимой ниже табл. представлено соотношение показателей развития творческих способностей к музыкально-художественной деятельности до начала эксперимента и по его завершению.

Из данных таблицы видно, что в течение первого года эксперимента у учащихся продолжалось накопление специфических знаний, умений, навыков. Только 24% участников предпринимали попытки частичного привнесения своего. На втором этапе исследования этот показатель составил уже 56%. Обозначился выход на новый уровень творческой деятельности – самостоятельная интерпретация, трактовка и создание новых образов. Способность к критическому анализу произведений, поиску новых сюжетов, тем проявляется у 22% воспитанников, когда произошло значительное накопление не только практического опыта, но и искусствоведческих знаний.

Таблица. Соотношение показателей развития творческих способностей учащихся к музыкально-художественной деятельности

Критерии	Экспериментальная группа учащихся		
	2009–2010 уч.г.	2010–2011 уч.г.	2011–2012 уч.г.
Осознанный интерес к музыкально-художественной творческой деятельности	63 (62%)	72 (71%)	89 (87%)
Способность к творческому преобразованию музыкальных произведений усвоенными способами	42 (41%)	67 (66%)	87 (85%)
Способность к самостоятельному элементарному творческому преобразованию музыкально-художественного объекта деятельности	25 (24%)	57 (56%)	63 (62%)
Способность создавать самостоятельную вокальную интерпретацию произведения, создавать новую трактовку изучаемого произведения	-	39 (38%)	61 (60%)
Потребность и способность самостоятельного создания новых музыкальных образов	-	17 (16%)	37 (36%)
Способность к критическому анализу музыкальных произведений, поиску новых сюжетов, тем, и выбору способов и средств их выполнения	-	-	23 (22%)

Заключение. Реализация разработанной нами педагогической технологии развития творческого потенциала личности школьника обеспечивает развитие направленности и потребности личности в творчестве, овладение специальными знаниями, умениями и навыками, способами умственной и практической деятельности.

СПЕЦИФИКА ЗНАНИЙ НОРМ И ПРАВИЛ НРАВСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*О.А. Гаспирович
Витебск, Отдел образования, спорта и туризма администрации
Октябрьского района г. Витебска*

В настоящее время, в период разбалансированности ценностей, проблема нравственного воспитания подрастающего поколения встает наиболее остро. Сензитивным периодом, по мнению, как педагогов, так и психологов, для закладывания прочного морального фундамента является младший школьный возраст.

По мнению И.С. Кона, для того, чтобы овладеть азами нравственности, ребенок должен мыслить дихотомически: добро или зло, хорошо или плохо – третьего не дано. Ребенок, не усвоивший элементарных норм нравственности как безусловных, категорических императивов, едва ли станет нравственным человеком [1, с. 7].

Цель: изучить специфику знаний норм и правил нравственного поведения в младшем школьном возрасте.

Материал и методы. В исследовании приняли участие учащиеся четырех 3-х классов гимназий №№ 2, 3 г. Витебска численностью 80 человек. Анкета для учащихся включала 6 вопросов и 5 проблемных ситуаций, ответы на которые не только свидетельствовали о наличии (отсутствии) знаний норм, правил нравственного поведения, но и о способности осуществлять самостоятельно моральный выбор. Методами исследования были анкетирование, анализ, сравнение, обобщение.

Результаты и их обсуждение. На первый вопрос анкеты, какими качествами, на ваш взгляд, должен обладать хороший человек, ответы были разнообразными: смелый, честный, добрый, воспитанный, ласковый, нежный и т.д. Следовательно, понятия третьеклассников о добре и зле неискаженные.

Ответы на вопрос, на какого сказочного героя (героя фильма) ты бы хотел быть похож, были следующие: на Пятачка (он хороший), Белоснежку (добрая), Карлсона (веселый), Красную Шапочку (заботливая), Золушку (трудолюбивая), Дюймовочку (добрая) и т.д. То есть младшие школьники в качестве нравственного ориентира выбирают положительных героев, что свидетельствует об их позитивной нравственной направленности, что характерно для всех классов, принявших участие в анкетировании.

На вопрос, если бы у тебя была волшебная палочка, какие бы три желания ты загадал, ответы учащихся можно разделить на три категории:

1) ориентированные на собственное благополучие (велосипед, ролики, кукла Барби, диск с мультфильмами, компьютер, игровая приставка, планшет);

2) часть желаний отражала заботливое отношение к окружающим (чтобы все было хорошо в семье, полное бабушкино выздоровление, чтобы все ученики были хорошие, чтобы и у меня, и у всех детей были компьютеры);

3) ребенок больше заботится о всеобщем счастье, нежели о своем (чтобы все были счастливы, мир на Земле, чтобы мир царил чудесами).

В целом в каждом классе есть учащиеся, которые думают прежде всего о других, а уже потом о себе, проявляя нравственную направленность. Их процент колеблется от 15 до 45.

На вопрос, что для тебя означает слово «счастье», ответы учащихся также можно разделить на три категории:

1) счастье как личная радость (каникулы, праздники, хорошие отметки, конфеты, новая кукла, велосипед);

2) счастье как благополучие близких (когда счастлива семья – счастлива и я; когда мама дома, нет ссор и есть здоровье; когда бабушка не болеет; когда папа приезжает и нам весело);

3) счастье как радость для всех (чтобы не было войны, мир на Земле).

Превалирует ответ категории 1, то есть на первом месте у большинства учащихся (60-95%) свое собственное благополучие.

Вопрос «Что такое совесть?» вызвал затруднение у 70% учащихся. 30% младших школьников ответили, что совесть – это «внутренний голос», «то, что заставляет поступать хорошо», «стыд внутри человека», «это стыд». Наиболее частый ответ: совесть – это честность. Следовательно, младшие школьники понимают смысл слова, но затрудняются сформулировать его определение.

Ответы на вопрос, всегда ли ты поступаешь по совести, были такими: большинство учащихся ответило откровенно – «нет» (70-100%), процент утвердительных ответов варьируется от 0 до 30.

На шестой вопрос, было ли тебе когда-нибудь стыдно за свои поступки и, если да, то за какие, процент утвердительных ответов колеблется от 75 до 100. В качестве отрицательных поступков дети называют обман, воровство, издевательство, сквернословие, непослушание, грубость, хамство, хвастовство.

Такие ответы свидетельствуют о способности младших школьников анализировать свое поведение, действовать осознанно, рефлексировать свою деятельность.

На вопрос, как ты поступишь, если идя со школы домой ты видишь, что плачет мальчик, ответы были такими: «пройду мимо» (0-5%); «спрошу, почему мальчик плачет и постараюсь помочь» (95-100%).

Ответы учащихся на вопрос «Возле магазина стоит женщина с ребенком на руках и просит денег на хлеб, что ты сделаешь»: «пройду мимо, чужие люди – не моя забота» (0-5%); «я не могу дать женщине денег, потому что не спросил разрешения у родителей, хотя мне очень жаль женщину и ее ребенка» (25-30%); «попрошу родителей помочь женщине» – (70-75%).

На вопрос «Ты нашел поляну ландышей, что ты сделаешь?» ответы младших школьников были такие: «нарву маме пышный букет» (35-55%); «позову друзей, вместе нарвем больше» (0%); «пройду мимо» (45-100%).

Заключение. Анализ материалов анкетирования позволяет констатировать следующее:

в качестве нравственного идеала дети выбирают положительных героев, следовательно, представления о добре и зле у них неискаженные;

при определении нравственных категорий возникают затруднения (у 70% учащихся); чужие страдания вызывают сострадание, сочувствие, желание помочь у большинства младших школьников (примерно 90%), что свидетельствует о наличии адекватных эмоций и чувств у младших школьников;

преобладающее количество учащихся (60–85%) имеет эгоистическую направленность, думая в первую очередь о личном благополучии;

учащиеся способны анализировать как деятельность других, так и свою собственную, рефлексировать свою деятельность;

несогласованность знаний школьников и поступков (об этом свидетельствуют ответы на ситуации, связанные с правилами поведения в природе, примеры аморальных поступков, приведенных учащимися из их прошлого личного опыта).

Список литературы

1. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Н.П. Григорович

Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

В современном мире значительно повысились требования к функциональной грамотности специалиста. Следовательно, нынешний выпускник школы в динамично развивающемся информационном обществе должен не только уметь ориентироваться в огромном потоке информации, но и извлекать необходимые данные, на основе анализа продуктивно использовать их в своей работе. Одним из способов решения данной проблемы может стать исследовательский подход к обучению школьников. В современной педагогической практике он, как правило, связан в основном с обучением старших школьников. Однако многие зарубежные и отечественные исследователи (В.И. Савенков, А.С. Белкин, М. Львов – Россия, Я.Л. Коломинский – Беларусь) отмечают, что возможно успешное обучение элементам исследования уже на начальном этапе образования, поскольку в начальной школе существуют практические условия для реализации возрастной потребности младших школьников в поисковой активности [1, с. 33].

У учащихся младших классов недостаточная сформированность мыслительных навыков, явное неумение ставить цели и находить способы их достижения, наблюдать, делать выводы, обобщать и систематизировать полученный материал, оформлять продукт своих исследований. Однако формировать исследовательские умения необходимо хотя бы на их возрастном уровне, поскольку эти умения в дальнейшем достаточно легко переносятся в иные сферы интеллектуальной деятельности [2, с. 61].

Цель данной работы – выявление наиболее результативных учебных заданий, помогающих учителю формировать основы культуры мышления младших школьников и развитие элементарных навыков и умений исследовательского поведения.

Материал и методы. Принято различать *научное исследование*, направленное на открытие объективно нового знания, и *учебное исследование*, которое средствами научного познания приводит учащихся к субъективному открытию знания. Основной особенностью, отличающей исследования от других видов учебной деятельности, является его результат – новая информация, которую можно представить в виде классификаций, закономерности, понятия, ответа на проблемный вопрос (подтверждение или опровержение гипотезы). В преподавании русского языка можно отрабатывать такие этапы исследования, как постановка проблемы, сбор материала, анализ способов описания и методов анализа материала, собственно анализ языкового материала. Эти этапы в реальном учебно-исследовательском процессе всегда предшествуют открытию новой информации. Выход на новую информацию, как показало данное исследование, обеспечивают задания исследовательского характера на анализ материала. Мы опирались на сравнительный анализ

уроков русского языка учителей с разным стажем работы, собеседование с опытными учителями, наблюдение уроков учащихся колледжа на преддипломной практике, а также анализировали работы учеников в тетрадях, изучали данную проблему в научно-теоретической литературе.

Результаты и их обсуждение. Как известно, общие исследовательские навыки и умения включают в себя способности видеть проблему, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, проводить наблюдения и эксперименты, делать выводы и умозаключения, классифицировать и структурировать материал, аргументировать свои идеи. Развитию названных умений могут способствовать разнообразные поисковые учебные задания на основных этапах урока. Вместе с тем представляется целесообразным опираться на них на этапе актуализации субъектного опыта учащихся, готовя к введению нового материала, на этапе закрепления новых знаний.

Первым умением, которым должен овладеть ученик, является умение наблюдать языковое явление. Это умение без преувеличения можно назвать самым популярным и доступным методом исследования. Так, при изучении темы «Склонение имён существительных» ученикам предлагается внимательно рассмотреть запись на доске, где указаны падежные формы слова, и сделать самостоятельный вывод, попытаться дать определение понятия «склонение». При изучении темы «Три склонения имен существительных» гораздо больше пользы принесет не рассмотрение предлагаемой в учебнике таблицы, а наблюдение, сравнение и самостоятельный вывод о типах склонения в русском языке. На доске записаны существительные. Ученикам предлагаются задания: найти те признаки, по которым данные существительные могут быть объединены в некоторые группы, определить количество таких групп: *бабушка, Мария, аллея, Петя, дедушка, мяч, рояль, фонарь, сердце, дочь, шалаши, степь, рожь, фальшивь, окно.*

Как только ученик сталкивается с задачей исследования, он начинает конструировать способы её решения – выдвигать гипотезы, что является одним из главных базовых умений исследователя. Важно предлагать ученикам генерировать гипотезы по принципу «чем больше, тем лучше». Например, в ходе традиционной словарной работы можно включать те лексемы, написание которых базируется не на традиционном принципе, а связано с предстоящим изучением нового орфографического правила. Поиск «иного слова» в словарном ряду, выяснение проблемы его правильного написания заставляет учеников выдвигать гипотезы о теме урока, задачах работы учеников. Учащимся начальных классов часто предлагаются задания «исключи лишнее», «найди лишнее», «четвёртый лишний». Их можно дополнять и такими: «составь сам задание-головоломку», «составь задание для товарища», «дополни слова лишними», «запутай следы». Например, они весьма полезны при изучении тем «Спряжение глаголов», «Слова с непроницаемыми согласными», «Части речи», «Члены предложения».

Интегральным свойством мышления является умение видеть проблему. Поиск проблемы для младших школьников дело непростое. Для того чтобы научить детей выявлять проблемы, необходимо научить их смотреть на объект исследования с разных сторон. В этом могут помочь на уроках русского языка следующие упражнения: 1) *укажи не только, каким членом предложения является, но и всё, что можно сказать о данном слове* (помогает разграничивать понятия «часть речи» и «член предложения», указывать лексическое значение и грамматические признаки); 2) *назови как можно больше признаков*; 3) *найди в предложении, (словосочетании, в словарном ряду) слово, которое имеет следующие признаки*; 4) *расскажи все об этой части речи*; 5) *по каким признакам даны слова в этой записи*; 6) *что объединяет представленные примеры и т.д.*

Младшим школьникам достаточно сложно устанавливать причинно-следственные связи, поскольку это важное исследовательское умение предполагает разносторонний анализ, сравнение объектов, теоретическое обобщение. Данное умение можно развивать у детей, используя вопросы такого типа: *чем это обусловлено? как это можно объяснить? почему так произошло? от чего это зависит?* Почему слова с шипящими пишутся по-разному: *нож – рожь, меч – речь, шалаши – тишь*. Сравните и объясните, чем обусловлено появление буквы *н* у местоимений: *её книга – у неё; сделано им – ушёл с ним*.

Школьная практика демонстрирует, что исследование как способ обучения будет результативным, если соблюдаются определённые условия: ученик встречается с препятствием, в результате чего создаётся ситуация поиска, исследования: он должен приобрести новые знания, которые и определяют успех решения учебной задачи; высказываются разные версии и предположения, в ходе обсуждения которых появляется общий вывод; учитель показывает общее направление поиска, помогает определить объективность и ответственность доказательств, выполняя роль координатора.

Заключение. В начальной школе начинается приобщение учеников к исследовательскому процессу на доступном для их возраста уровне. Чтобы учебно-исследовательские умения развивались успешно, необходима особая организация учебной деятельности, умелое сочетание учителем исследовательских методов с иными. В результате формируется и развивается исследовательская активность школьников, они могут овладевать практическими навыками исследовательской деятельности, получают возможность использовать свой опыт для усвоения системы научных знаний, необходимых в дальнейшем для разработки серьёзных исследовательских проектов. Да и сами уроки становятся более увлекательными, творческими, высокоэффективными.

Список литературы

1. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – М.: Изд. Дом «Фёдоров», 2006. – 216 с.
2. Калмыкова, З.И. Понимание школьниками учебного материала / З.И. Калмыкова // Вопросы психологии. – 1986. – № 1 – С. 61–63.

ПРАКТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ «ЧЕЛОВЕК И МИР»

Т.А. Данилевич

Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова

Окружающая природа – непосредственный источник, из которого дети черпают свои первые впечатления. Ребёнок впервые сталкивается с миром зверей, птиц, насекомых, растений. Он с удивлением и интересом рассматривает жука и бабочку, следит за распускающейся веточкой. Курс «Человек и мир» в начальной школе – это интегрированный предмет естественно-научного цикла, поэтому ведущее место в его преподавании должны занимать методы естественных наук: это непосредственные наблюдения предметов и явлений природы в самой природе, а также натуральных предметов на уроках в классе. Дальнейшее повышение качества обучения и воспитания невозможно без усиления практической направленности в обучении младших школьников на уроках «Человек и мир» [1, с. 7–8].

В своем исследовании мы поставили цель: раскрыть потенциал практической направленности уроков «Человек и мир».

Материал и методы. Для реализации цели исследования было проведено изучение педагогической практики (наблюдение, опрос); анализ, сравнение; обобщение опыта работы учителей-практиков.

Результаты и их обсуждение. В практике работы школы чаще встречается комбинированный тип урока. На основании анализа уроков учителями начальных классов можно охарактеризовать положительные моменты при проведении уроков по предмету «Человек и мир». Учителя проводят уроки в соответствии с программой, используют краеведческие материалы, доступный для младших школьников, дают интересную информацию, соответствующую уровню развития современной науки и техники. Уроки проводят методически разнообразно, практикуют различные виды самостоятельной работы учащихся, используют результаты наблюдений в конкретных природных условиях.

Однако, на уроках «Человек и мир», опыты, предусмотренные программой, проводятся не всегда или демонстративно, наблюдается подмена опытов словесным обучением. Нередко учителя не придают значения подготовке к проведению опытов, не проделяют сами опыты до уроков, поэтому на уроке не достигается нужных результатов.

Ведущий метод – наблюдение – учителя используют недостаточно, самостоятельные наблюдения учащихся проводятся не систематически, без достаточного понимания цели. Мало еще используется на уроках местный раздаточный материал, часто самостоятельная работа учащихся с раздаточным материалом подменяется демонстрацией наглядных пособий [1, с. 25–27].

Рассмотрим некоторые возможные пути усиления практической направленности в обучении младших школьников на уроках «Человек и мир». Усиление практической направленности в обучении проявляется прежде всего в формировании представлений о взаимосвязи человека и природы. Прежде всего это проявляется в определении благоприятных возможностей природы для жизни и деятельности людей. К ним относятся природные ресурсы: энергия солнца и ветра, почвы, полезные дикие растения и животные, минеральное сырьё и вода, используемая в производстве. Кроме того, сюда относятся и благоприятные условия природной среды: рельеф, климат, воздух и вода. В процессе рассмотрения взаимосвязи человека и природы отражаются трудности использования природных ресурсов. Раскрываются отрицательные воздействия человека на природу (поведение людей в природе, отдельные виды хозяйственной деятельности человека) [2, с. 60].

При отборе материала о взаимосвязях между человеком и природой учитываются содержание программы по предмету «Человек и мир», возрастные особенности учащихся, их подготовленность. Например, формируя понятия: холм, равнина, овраг, гора, учитель не только анализирует природные объекты, но и показывает учащимся возможности использования их человеком в хозяйственной деятельности, что влияет на изменение этих объектов. В результате дети подводятся к пониманию необходимости охраны природы как в целом, так и отдельных ее объектов [2, с. 68].

В обучении самостоятельным наблюдениям учащихся большую роль играет практическая направленность. Разнообразие видов заданий по наблюдениям зависит от характера мыслительных операций, вызываемых ими у учащихся. Например, пронаблюдай и запиши или сравни объекты, установи сходства и различия между ними.

Так на уроке во II классе на тему «Развитие растений из семени» используются наблюдения учащимися объектов по заданию учителя: пронаблюдать прорастивание семян гороха и бобов. Для этого в блюдце, покрытое темной влажной тканью, кладут на одну половину блюдца 5 семян гороха, а на другую – 5 семян бобов. Семена покрывают влажной черной тканью.

Блюдце поставили в темное теплое место. Учитель дает план наблюдений за прорастиванием семян гороха и бобов в сравнении.

На уроке учащиеся обобщают результаты своих наблюдений за развитием семян, пользуясь данными, полученными ими при самостоятельных наблюдениях.

Восприятие предмета учащимися может быть в разной степени активным. Если учитель, показывая предмет, сам расскажет об этом, не вовлекая учащихся в активную работу, то дети быстро утомляются, материал плохо усваивается. Задавая вопросы, учитель побуждает ребят думать, вносит оживление в работу класса, у учеников появляется устойчивое внимание.

Накопление знаний, приобретение умений и навыков происходит быстрее в процессе самостоятельной деятельности учащихся. Так при изучении темы «Почва» (III класс) по макетам почвенного разреза ученики рассматривают окраску почв, определяют количество слоёв почвы, пользуясь масштабом, измеряют их глубину; в ходе опытов выясняются свойства почвы, её состав. В процессе беседы определяется: на какой почве лучше растут растения; какова роль человека в улучшении ее плодородия.

Придание большой практической направленности в изучении предмета «Человек и мир» имеет обобщение знаний, полученных учащимися в результате наблюдений и опытов. Так, при изучении темы «Природа весной» во II классе учитель дает задание: охарак-

теризовать погоду весной по сравнению с зимними месяцами по наблюдениям; сравнить температуру, облачность, осадки, ветер; дать описание погоды.

Важным направлением усиления практической направленности обучения является использование краеведческого материала. Так, при изучении темы «Что даёт наш край стране», прежде всего учащиеся установили какие природные богатства используются в Витебской области, Оршанском районе; была подготовлена карта Оршанского района, где условными знаками отмечены месторождения полезных ископаемых; на физической карте Республики Беларусь цветными тесёмками было показано, куда идут эти полезные ископаемые; к уроку учащиеся подготовили материалы о местных природных богатствах.

Заключение. Таким образом, практическая направленность в обучении младших школьников на уроках «Человек и мир» способствует лучшему усвоению ими программного материала, развивает такие качества, как наблюдательность, стремление объяснить природные явления, создаёт познавательный интерес, возбуждает активную мыслительную деятельность, вырабатывается умение искать и находить общее в самых различных явлениях и процессах.

Список литературы

1. Иванова, Т.С. Экологическое образование и воспитание в начальной школе: учебно-методическое пособие. – М.: ЦГЛ, 2003. – 56 с.
2. Осипова, М.П. Активизация познавательной деятельности младших школьников / М.П. Осипова. – Минск: Нар. асвета, 1987. – 111 с.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В РУСЛЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

*О.В. Данич
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Фразеология любого языка является своеобразным источником знания о культуре народа. В устойчивых сочетаниях слов закодированы сообщения о мире конкретной страны, о её истории, географии, климате, о душевном складе народа, об образе жизни в разные времена. Фразеологический фонд языка является предметом исследования одного из актуальных направлений в языкознании – лингвокультурологии.

Фразеологизмы составляют национальное богатство языка, и помочь овладеть этим богатством хотя бы частично – задача школы. К сожалению, программа начальной школы не предусматривает специальных уроков для работы над фразеологией. Однако такая работа крайне необходима, так как изучение фразеологии в школе – это одно из средств повышения культуры и развития речи учащихся. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что на данный момент не разработаны принципы отбора фразеологического материала, не определён список доступных усвоению младших школьников фразеологизмов, мало соответствующих статей и пособий [1]. Практическая работа над фразеологизмами сводится в основном в начальных классах к выяснению значения тех оборотов и выражений, которые встречаются в художественных текстах.

Целью нашего исследования является выявление основных особенностей методики работы с фразеологическим фондом языка в начальной школе.

Материал и методы. В период с 2009-2012 гг. проводилось экспериментальное исследование уровня сформированности речевых навыков третьеклассников следующих школ г. Витебска: 2009–2010 гг. – 3-А и 3-В СШ № 12; 2011 г. – 3-Б гимназии № 6; 2012 г. – 3-Б СШ № 8. Данное исследование особенностей лексики детской речи позволяют наметить пути её развития: словарь младших школьников нуждается не только в количественном росте, но и в качественном совершенствовании; развитие словаря должно идти по линии осмысления и употребления лексики. Одним из важных и эффективных методов развития речи детей младшего школьного возраста является многоаспектная ра-

бота над каждым фразеологизмом, с которым встретятся школьники в процессе учебно-речевой деятельности.

Результаты и их обсуждение. Исходя из полученных результатов многолетних наблюдений за учебным процессом в начальной школе, индивидуальных бесед, можно сделать вывод о том, что дети с трудом ориентируются в устойчивых выражениях. Безусловно, работа над изучением фразеологизмов в начальной школе предусмотрена программой и, в большинстве случаев, организована должным образом. Наиболее типичными будут следующие виды работы: растолковать значение выделенных сочетаний слов, прочесть предложения, найти в них фразеологизмы, составить и записать свои предложения с фразеологизмами, составить и записать небольшой текст, используя в нем один из фразеологизмов и др. Кроме этого, часто фразеологизмы используются лишь в качестве текстового материала для выполнения грамматических, орфографических и других заданий. Как показал анализ школьных учебников, таких заданий явно недостаточно, поэтому учитель сам должен планировать работу над фразеологическими выражениями.

В рамках изложенного представляется уместным организовывать лексическую работу в младших классах, включая такие виды заданий, которые способствуют усвоению значений, сознательному употреблению фразеологических единиц младшими школьниками, а главное, создают условия для адекватной национальной самоидентификации личности.

При разработке данного типа упражнений мы руководствовались тем, что именно фразеологический состав языка является наиболее благодатной почвой для формирования простейших навыков культурологического анализа. Следует помнить, что такие упражнения или их элементы должны присутствовать в той или иной степени при работе с фразеологией, как русской, так и белорусской, поскольку ситуация билингвизма в нашей республике требует постоянного сопоставительного анализа всех языковых явлений. Нам кажется, что уместным будет начинать эту работу уже в начальной школе.

В качестве иллюстрации приведем некоторые из них:

1. Назовите фразеологизмы, от которых были образованы такие пословицы и поговорки.

Сам кашу заварил, сам её и расхлёбывай; из избы сор не выноси, а в уголок копи; за двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь; на сердитых воду возят; утопающий хватается за соломинку; убить бобра – не видать добра; счастье – палка о двух концах; как с гуся вода небывалые слова.

2. Как вы думаете, что называют следующие слова? Попробуйте найти фразеологизмы, в которых есть эти слова.

Баня, лапоть, щип, решето, лыко, береста, рожон, сажень, балалайка, обух, верста, бирюльки, аршин, вожжа.

3. Распределите предложенные фразеологизмы на две группы. В первую отнесите ФЕ, которые подсказывают нам, как следует себя вести; во вторую – как не следует. Для фразеологизмов второй группы придумайте, в каких случаях их можно употребить.

4. *Стреляный воробей, и глазом не моргнуть, из-под самого носа, как пить дать, как курица лапой, свернуть шею, до потери пульса, задеть за живое, не помнить себя, не в своей тарелке, как сыр в масле кататься, дойти своим умом, ломать голову, забивать голову, пропускать мимо ушей, протянуть руку, звать цену.* Подумайте и ответьте, как бы вы относились к человеку, который ведет себя так, как в следующих фразеологизмах. Свои чувства распределите следующим образом: «раздражение – досада – злость – возмущение – негодование – гнев – ненависть» или «недовольство – неудовлетворение – неудовольствие – разочарование».

Без году неделя, с жиру беситься, тёмная лошадка, продать за тридцать серебряников, мешать с грязью, вбивать в голову, плыть по течению, гладить по головке, нести околесицу, прятать концы в воду, заткнуть рот, носить на руках, сдувать пыль, ждать у моря погоды.

5. Определите значение фразеологизмов. Употребите данные фразеологизмы в речи.

Ахиллесова пята, прокрустово ложе, яблоко раздора, сизифов труд, дамоклов меч, Варфоломеевская ночь, потемкинские деревни, пропал, как швед под Полтавой, Мамаево побоище, Вавилонское столпотворение, запретный плод, козел отпущения, манна небесная, плоть от плоти.

Предложенные нами задания могут быть использованы как на уроках литературного чтения, так и на уроках русского языка.

Заключение. Как видим, подобные упражнения лингвокультурологической направленности способствуют не только сознательному усвоению значения фразеологизмов, но и направлены на создание внутренней мотивации младших школьников к осознанию себя в окружающем мире и познанию культуры своего народа.

Список литературы

1. Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников: учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т; Н.В. Багичева, М.Л.Кусова, Е.И. Плотникова, С.В. Плотникова, В.А.Шуритенкова. – 2-е изд. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 272 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Н.К. Катович, Л.А. Довнар
Минск, НИО*

На современном этапе развития общества проблемы экологического образования и воспитания являются очевидными и не утрачивают актуальность и значимость. На глазах одного поколения людей произошли явные и стремительные изменения в состоянии окружающей среды, что позволяет нам сделать вывод о недостаточной результативности воспитательной работы, направленной на развитие экологических знаний и воспитание бережного и ответственного отношения к природе, сохранению её для будущих поколений.

В системе экологического воспитания исключительно важную роль играет школа, где оно носит непрерывный, интегрированный характер, начиная с младшего школьного возраста с учетом преемственности с учреждениями дошкольного образования. На начальном этапе школьного обучения закладывается фундамент личности ребёнка, его отношения с природой и обществом. Именно природе отводится особая роль в формировании личности ребёнка, потому что природа окружает его с первых дней жизни. Она даёт массу впечатлений, вызывает радостные эмоции, заставляет исследовать незнакомые явления. Именно начальная школа является одним из первых звеньев становления человека – гражданина, хозяина своей Земли, где закладываются основы экологической культуры, формируется научно-обоснованное отношение к природной среде.

Вместе с тем, научные исследования последних лет (С.Н. Глазачев, С.С. Кашлев, Н.К. Катович, С.Н. Северин и др.) свидетельствуют о том, что современное состояние экологического образования младших школьников отличается абстрактно-просветительской направленностью, ориентацией на антропоцентрические ценности. Это обуславливает формирование у младших школьников эколого-прагматической установки по отношению к природе [2].

Несмотря на большое количество исследований, посвященных различным аспектам проблемы экологического воспитания школьников в целом, недостаточно разработана структура и содержание педагогической деятельности учителя на I ступени общего среднего образования по осуществлению экологического воспитания детей младшего школьного возраста. Не проанализирована система педагогических средств, форм и методов воспитания, способствующих формированию основ экологической культуры обучающихся. Не выявлены организационно-педагогические условия эффективности экологического воспитания на I ступени общего среднего образования.

В связи с этим перспективной целью нашего исследования является разработка структурно-функциональной модели экологического воспитания детей младшего школьного возраста, включающей как учебную, так и внеучебную деятельность, осуществляемую учителем совместно с воспитателем группы продленного дня и педагогических условий ее реализации.

Материал и методы. В процессе экологического воспитания детей младшего школьного возраста формируются основы экологической культуры личности. Мы определяем цель экологического воспитания на первом этапе общего среднего образования как становление у учащихся младшего школьного возраста научно-познавательного, эмоционально-нравственного, практически деятельностного отношения к окружающей природной среде и к своему здоровью на основе единства чувственного и эмоционального познания природного и социального окружения человека. Для реализации заявленной цели были использованы методы теоретического анализа и моделирования.

Результаты и их обсуждение. Младший школьный возраст в психолого-педагогической литературе рассматривается как период накопления знаний об окружающем мире и отношениях к нему человека. В этой связи оптимальные возможности для достижения цели экологического воспитания на начальном этапе образования представляет комбинированная модель, то есть все учебные предметы сохраняют свои специфические цели обучения, воспитания и развития, внося определенный вклад в формирование основ экологической культуры младших школьников [1]. В содержании учебного предмета «Человек и мир» в органичной связи представлены естественнонаучные и социальные компоненты содержания. Роль других учебных предметов, специфика образовательных и воспитательных целей которых многообразна, вспомогательная. Смешанная модель позволяет на базе всех учебных предметов на I ступени общего среднего образования рассматривать различные аспекты взаимодействия человек – общество – природа и обобщать их в интегрированном уровне. Первостепенное место в ней занимают вопросы формирования эмоционально-нравственного отношения детей младшего школьного возраста к природе, развития эстетических мотивов его восприятия. В смешанной модели обучения непременно должны быть задействованы и все остальные предметы начальной школы, которые раскрывают тот или иной аспект экологических взаимодействий.

Обобщающую функцию выполняет интегрированный факультативный курс воспитательной направленности, в содержании которого в органической связи представлены элементы естественно-научных и социальных аспектов окружающей среды.

На начальном этапе обучения происходит накопление и развитие знаний об окружающем мире. Важным представляется формирование нормативных знаний, процесс накопления и систематизации которых осуществляется в логической и обобщается в обобщенной форме.

Необходимым элементом интегрированной модели является практикоориентированный блок воспитательных мероприятий, реализуемый совместно учителем и воспитателем группы продленного дня. Закрепление полученных знаний осуществляется в игровой деятельности и доступных формах общественно-полезной деятельности (на краеведческой основе). Практическая ориентация знаний создает базу для формирования ответственного отношения к окружающей среде, к природе как среде обитания и жизнедеятельности человека [1].

Заключение. Таким образом, к основным условиям успешной деятельности педагогов по формированию основ экологической культуры личности учащихся младшего школьного возраста можно отнести:

- учет возрастных и психологических особенностей восприятия и познания природы обучающимися;
- усиление межпредметных связей;
- взаимосвязь учебной и внеклассной работы;
- реализация краеведческого подхода;
- тесная связь с повседневной жизнедеятельностью, в т.ч. использование примеров положительного отношения к природе педагогов, самих детей и их родителей.

Список литературы

1. Концепция образования в области окружающей среды. – Минск : НИО, 2001. – 52 с.
2. Катович, Н.К. Экологическое образовательное пространство как условие формирования экологической культуры личности/ Н.К. Катович, В.Н. Ковалева // Вестник Международной Академии Наук (русская секция). Специальный выпуск 2010. Периодический рецензируемый научно-методический журнал: Материалы международной конференции Экология, технологии, культура в современном мире: проблемы vs. Решения, 26–27 октября 2010 г.
3. Романовская, Л.А. Создание национальных информационно-образовательных ресурсов и инновационного научно-методического обеспечения с электронными компонентами в системе экологического образования/ Л.А.Романовская, Н.К.Катович// Дорожная карта информатизации : от цели к результату : тезисы докладов открытой Междунар. науч.-практ. конф. (г. Минск, 20–22 нояб. 2013 г.) – Минск : МГИРО, 2013. – С. 31–32.

НАУЧНАЯ РАЗРАБОТКА ПРОБЛЕМ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ (XX–XXI вв.)

В.М. Минаева
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

С середины XX века в центре внимания педагогов оказались вопросы о роли природы в воспитании детей, о содержании представлений об окружающем мире, о формах их взаимодействия с природой. В этот период печатаются статьи и защищаются первые диссертации, посвященные экологическому образованию и воспитанию дошкольников. Определенный вклад в разработку этой проблемы внесли белорусские ученые. В связи с этим цель исследования – проанализировать и раскрыть основные научные достижения и идеи белорусских ученых-педагогов по проблеме экологического образования дошкольников.

Материал и методы. Основой для исследования послужили кандидатские диссертации, авторефераты диссертаций, научные публикации белорусских авторов.

Методами исследования являлись теоретико-методологический анализ педагогической литературы, теоретический анализ и синтез эмпирических данных, их классификация, обобщение.

Результаты и их обсуждение. Обратимся к анализу диссертационных работ.

Одна из первых диссертаций была защищена преподавателем Могилевского государственного педагогического института имени А.А.Кулешова Комаровой Ириной Анатольевной. Тема «Игра как средство формирования осознанного отношения к природе у детей среднего дошкольного возраста [1].

В диссертации уточнено понятие «осознанно правильное отношение к природе», которое более широкое, чем такие: бережное, заботливое, положительное, гуманное, заинтересованное и др. Оно имеет три стороны: эмоционально-эстетическую, интеллектуально-познавательную и нравственно-действенную, что позволяет его включать в систему понятий экологического воспитания дошкольников.

В процессе ознакомления детей с природой могут быть привнесены элементы разных видов игр: дидактических, подвижных, сюжетно-ролевых. Внесение игры в процесс обучения детей пятого года жизни обеспечивает заинтересованное восприятие детьми изучаемого материала, повышает умственную активность и эмоциональную отзывчивость.

Ознакомление дошкольников с природой может осуществляться посредством специально создаваемых игровых обучающих ситуаций (ИОС), которые привносятся на занятия в форме регламентированной игры воспитателя с детьми.

В 1996 году преподаватель Витебского государственного университета Шарапова Инна Анатольевна защитила диссертацию на тему «Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в процессе познания ими окружающей природы» [2].

Автором диссертации разработаны компоненты системы экологического воспитания детей, включающие ведущие понятия о неживой природе, животных, растениях, человеке, взаимосвязях объектов и явлений природы между собой и человеком.

Раскрыты формы, методы и приемы познания природы и формирование у старших дошкольников экологических представлений и понятий (наблюдения, постановка опытов, элементарная поисковая деятельность, проблемно-игровые ситуации и включение их в природоохранительную деятельность).

Выявлены также педагогические условия организации и проведения деятельности детей, направленной на охрану и преумножение природных богатств.

Преподавателем Могилевского университета имени А.А. Кулешова Прокофьевой Ольгой Олеговной, в 1999 году защищена диссертация «Формирование экологической направленности студентов в процессе профессиональной подготовки специалистов дошкольных учреждений» [3].

Уровень сформированности экологической направленности будущих педагогов дошкольных учреждений значительно возрастает за счет: усиления экологического содержания в учебно-воспитательном процессе, стимулирования деятельности студентов направленной на приобретение знаний, умений в области экологического воспитания детей дошкольного возраста и опыта профессиональной деятельности.

Освоение методики экологического воспитания дошкольников должно сочетаться со специально спланированной системой самообразовательной внеаудиторной работы, чтобы знания приобрели личностно значимую форму для студентов.

Уровень сформированности экологической направленности будущих педагогов дошкольных учреждений находится в прямой зависимости от его профессиональной подготовки, которая достигается при соблюдении следующих педагогических условий:

- включения в содержание специальных дисциплин экологического аспекта;
- введения в учебный процесс специального курса «Основы экологии и методика экологического воспитания детей дошкольного возраста»;
- увеличения удельного веса интенсивных методик в процессе учебных занятий и внеучебное время;
- полное использование потенциала студентов в самостоятельной работе направленной на формирование готовности воспитателя к природоохранительной деятельности с дошкольниками.

В 2003 году преподаватель Брестского государственного университета Казаручик Галина Николаевна защитила диссертацию по проблеме «Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в процессе дидактических игр» [4]. Автор сделала выводы о том, что дидактические игры экологического содержания направлены на: обеспечение возможностей для усвоения экологических представлений, пробуждения интереса и развития ценностного отношения к природе, формирование мотивов экологически целесообразной деятельности и соответствующих практических умений, обуславливающих становление у дошкольников экологической воспитанности как важнейшего личностного качества.

Автором разработаны дидактические игры экологического содержания, включающие три серии: игры для расширения экологических представлений, развития эмоционально-ценностного отношения к природе и приобщения к экологически ориентированной деятельности.

Заключение. Ученые Республики Беларусь приняли участие в исследованиях, направленных на совершенствование экологического образования и воспитания детей дошкольного возраста и внесли определенный вклад в решение этой проблемы.

Список литературы

1. Комарова, И.А. Игра как средство формирования осознанного отношения к природе у детей среднего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.А. Комарова. – М., 1991. – 17 с.
2. Шарапова, И.А. Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в процессе познания ими окружающей природы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.А. Шарапова. – Витебск, 1996. – 18 с.

3. Прокофьева, О.О. Формирование экологической направленности студентов в процессе профессиональной подготовки специалистов дошкольных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.О. Прокофьева. – Минск, 1999. – 19 с.
4. Казаручик, Г.Н. Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в процессе дидактических игр: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Г.Н. Казаручик. – Минск, 2003. – 19 с.

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ УСВОЕНИЯ ЗНАЧЕНИЙ СЛОВ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

*А.Е. Оксенчук
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В детской психологии последнего десятилетия как центральная заявлена проблема развития детского мышления. Актуальными становятся экспериментальные исследования, помогающие определить специфику этого мышления в новых социо-культурных условиях. Интеллектуальное развитие ребёнка определяется сложностью и многообразием языковой знаковой системы, которую он использует для «овеществления» процессов своего мышления. Усвоение ребёнком значения слова определяет в дальнейшем его способность к усвоению систем любых смысловых связей и отношений.[3]

Цель эксперимента – определить специфику усвоения значений слов детьми дошкольного возраста.

Материал и методы. Для определения особенностей развития лексикона у детей 5–6 лет нами был проведен психолингвистический эксперимент. Используемая методика – метод толкования понятий. Экспериментальным материалом были карточки с изображением предметов из разных зон взаимодействия ребёнка с окружающей его средой, а именно: личное пространство (одежда), еда (фрукты, овощи), дом (мебель, посуда, продукты) (см. подробнее о формировании «развивающей среды» в работах Е. Н. Водовозовой, П.Ф.Лесгафт, Е.И.Тихеевой, Е.А. Флериной и др).

Испытуемые: дети 5-ти лет, воспитанники УО «ДЦРР № 2 г.Витебска», УО «Яслисад № 65 г.Витебска» (60 человек).

Испытуемым предлагался карточный материал с изображением предметов и давалась словесная инструкция: «Посмотри внимательно на картинку, подумай и скажи, что на ней изображено? Какое оно?».

Результаты и их обсуждение. Анализ результатов проводился с учётом следующих критериев: 1) указание существенных признаков определяемого предмета; 2) отсутствие/наличие расплывчатости определения; 3) наличие в определении предмета несущественных деталей (их количество). Были выделены ступени точности толкования понятий: точное – указывается родовое и видовое различие; правильное, но недостаточно точное – указывается только род; более низкая ступень – указывается назначение предмета; недостаточное толкование – отмечаются только наглядные признаки предмета – форма, цвет [1].

Так как реалья существует вне человека и обладает объективными свойствами, не зависимыми от него, то свойства предмета не делятся на существенные и несущественные; они могут быть таковыми только по отношению к интересам человека (в случае с ребёнком к интересам окружающих его взрослых). Как следствие этого, слова и язык в целом отражают в своих значениях в первую очередь те свойства реальных, которые открыты в них человеком и важны для него.[2] Поэтому в значении слов выделяются существенные (релевантные) и вспомогательные (дифференциальные) элементы. Полученный языковой материал был систематизирован с учётом релевантных признаков в значении слов.

Эксперимент показал, что при восприятии и назывании объектов различных лексико-семантических групп испытуемые выделяют перцептивные признаки объекта, формирующие «ядро» значений слов: *цвет, форма, вкус, тактильный признак, размер*, но не актуализируют другие признаки объектов в полной мере. Среди перцептивных признаков ведущим является признак цвета. Из 40 предложенных объектов (100%) различных лексико-семантических групп признак цвета был выделен у 30 объектов (75%), у 10 объектов

(25%) признак цвета выделен не был. При этом 6 объектов (15%) испытуемые выделили оттенки цветов (*красноватый*), но стоит отметить, что в большинстве случаев испытуемые выделяли у объектов несколько разных цветов, объединяя их в один оттенок (*светло-зелено-желтый, коричнево-желтый, красно-желтый, зелено-белый*). Из 40 предложенных объектов (100%) различных лексико-семантических групп признак **формы** был выделен у 14 объектов (35%), соответственно у 26 объектов (65%) признак формы выделен не был. В ЛСГ «продукты», «посуда», «одежда» данный признак испытуемые не выделили. Отметим, что большинство названных признаков формы соответствовали форме изображенных объектов.

Из предложенных объектов различных лексико-семантических групп признак **вкуса** был выделен у 20 объектов (ЛСГ «фрукты», «овощи», «продукты»: *сладкий, кислый, горький, сочный*), но при этом 8 объектов (40%) были охарактеризованы как «*вкусный*». Названные признаки соответствуют вкусовым характеристикам объектов. Из 40 предложенных объектов (100%) различных лексико-семантических групп испытуемые охарактеризовали по **тактильному признаку** 15% объектов: *колючий, мягкий, твердый, гладкий*. Из 40 предложенных объектов (100%) различных лексико-семантических групп 40% объектов были охарактеризованы по признаку **размер**: *большой, маленький, длинный, короткий*.

Другие признаки объектов, которые фиксируются в значении их названий, являются дифференциальными. По мере развития в речевом онтогенезе дифференциальные признаки могут переходить в релевантные, соответственно, релевантные могут ослабевать и становиться дифференциальными. [4] Из 40 предложенных объектов у 28 (70%) названы **функции** (*грушу можно есть, из яблок делают сок, лимон добавляют в чай, пальто носят осенью, в нем тепло*). Эти функции можно разделить на 2 группы: общеизвестные функции, или основные (82,1%): *груша растет на дереве, платье летнее, торт едят на День рождения и праздники, на диване можно сидеть, спать, лежать* и функции, значимые для самого испытуемого: *банан любят мартышки, лимон едят, когда болеют, апельсин плохо чистится, от лука хочется плакать, на диване можно смотреть мультики и фильмы, из мяса можно сделать шашлыки, рубашку носят на празднике*. Из предложенных 40 объектов испытуемые определили материал у 7 объектов (17,5%): *чайник металлический, торт из теста, шкаф из дерева, шапка меховая*. Аб объектам дали эстетическую оценку: *апельсин красивый, брюки некрасивые*. У 18 объектов (45%) испытуемые выделили другие признаки: *юбка женская, сыр с дырками, свитер в полоску*. Среди названных признаков можно выделить 3 эмоционально-оценочных признака (16,7%): *абрикос любимый, ананас люблю, кабачок не люблю*.

Заключение. Эксперимент показал, что при восприятии и назывании объектов различных лексико-семантических групп испытуемые выделяют: *цвет, форму, вкус, тактильный признак, размер*, но не актуализируют другие признаки объектов в полной мере. При толковании понятий ведущими признаками у испытуемых являются признаки цвета (75%) и вкуса (75%). Признаки «форма»(35%), «размер»(40%) и тактильный(15%) имеют низкие показатели. Испытуемые называют дифференциальные признаки объектов: функции – 70%, материал – 17,5%. Эстетическая оценка дана объектам в 15% случаев. При использовании, по нашей просьбе, этого же карточного материала воспитателями данных детских учреждений на различных занятиях сами взрослые первыми называли признаки, выделенные в детской речи как релевантные: цвет и форму - и, как правило, не называли другие признаки таких разных объектов, как мебель, одежда, продукты. Таким образом, усвоение значений слов ребёнком и его последующее развитие кроется в обращённой к нему речи взрослых.

Список литературы

1. Баскакова, И.Л. Практикум по психолингвистике: учеб. пособие для студентов педагогических и гуманитарных вузов / И.Л. Баскакова, В.П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 170 с.
2. Глухов, В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М.: Астрель, 2005. – 351 с.
3. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
4. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 256 с.

ОСОЗНАВАЕМЫЕ РОЛИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «РЕБЕНОК–СЕМЬЯ»

*С.В. Остапчук
Новополоцк, ПГУ*

Семья оказывает решающее влияние на развитие ребенка, задавая вектор его социального, нравственного и личностного развития. Наличие эмоциональных фигур идентификации – родителей – создает условия для усвоения ребенком социального опыта, интернализации ценностей и ролевых моделей поведения, формирования Я-концепции.

В ходе выполнения отведенных родителями ролей у ребенка формируется определенное представление о себе, включая некоторый уровень притязаний и самоуважения. Родители в сплоченной, крепкой семье «значимые другие», те самые «зеркала», глядя в которые ребенок формирует свое Я.

Целью нашего исследования являлось изучение ролевой структуры личности детей младшего школьного возраста. Социально-психологический анализ социальной роли имеет большое значение для понимания социального поведения личности.

Материал и методы. Нами изучалось осознание ролевой структуры личности детей младшего школьного возраста. В исследовании приняло участие 527 детей, учеников 1–4 классов. Нами были выделены наиболее значимые сферы взаимодействия детей данного возраста: «ребенок-семья», «ребенок-учитель» и «ребенок - одноклассники».

Для изучения ролевой структуры личности нами использовался следующий набор эмпирических методов: тест М. Куна «Кто я?»; модификация теста семейного отношения И. Антони – Э. Бине «Игра в почтальона»; методика «Лесенка», проективный метод «Рисунок семьи» (Г.Т. Хоментаскас), а также беседа с детьми.

Эмпирическое исследование М. Куна «Кто Я?» доказывает решающее значение в структуре личности тех социальных установок на себя, которые сформировались на основе интериоризации ролей.

С помощью теста семейного отношения И. Антони – Э. Бине «Игра в почтальона» нами были получены те роли, которые дети осознают в разных системах социального взаимодействия, в частности в системе «ребенок-семья».

Нам было важно понять, каким образом ребенок оценивает себя в разных социальных группах. Самооценка ребенка нами была изучена с помощью методики «Лесенка».

Для того, чтобы понять, каким образом дети воспринимают семейную обстановку мы воспользовались проективным методом «Рисунок семьи» (Г.Т. Хоментаскас).

Значительный объем данных (состав семьи, модальность семейных ролей и др.) нами был получен из бесед с детьми.

Результаты и их обсуждение. Результаты нашего эмпирического исследования показывают, что у младших школьников существует зависимость между общим ролевым набором и ролевым набором в системе «ребенок – семья»: у мальчиков эта зависимость средняя, а у девочек – сильная. Для того, чтобы установить взаимосвязь ролевой структуры личности детей младшего школьного возраста со структурой семьи, нами был проведен анализ соотношения количества ролей в этой системе взаимодействия и такой характеристикой семьи как полная или неполная. За точку отсчета был взят средний показатель количества ролей для данного возраста и пола. Нам было важно определить, существует ли связь между количеством ролей в системе взаимодействия «ребенок – семья» и структурой семьи, отражающей ее полноту или отсутствие одного из родителей (в нашем исследовании в семьях отсутствовал отец).

Связь между структурой семьи и количеством ролей, осознаваемых мальчиками в выше указанной системе взаимодействия существенны ($p < 0,05$).

Мальчики из неполных семей осознают количество ролей больше среднего показателя ролей для их возраста. Для мальчиков отсутствие отца имеет большое значение, по видимому, они должны компенсировать отсутствие отца большим количеством ролей.

Развод ставит перед ребенком часто непосильные для его возраста задачи: найти новые ориентиры в изменившейся ролевой структуре семьи без ее прежней определенности, принять новые отношения с разведенным родителем и оставшимся в семье [1].

Кроме того, мы обратили внимание на то, что при восприятии семейной микросреды как неблагоприятной дети оценивают себя более высоко как «сын» и «дочь» ($p \leq 0,05$). Вероятно, здесь срабатывает защитный механизм.

Другие исследования говорят, что у мальчиков, воспитанных одной матерью, можно наблюдать также и развитие «женских» черт характера, таких, как большая зависимость, предпочтение игр и занятий, традиционно свойственных девочкам. В. Сатир (1992) пишет, что мальчики в неполной семье часто заласкиваются матерью.

Рассмотрим положение ребенка в семье, является ли он единственным ребенком или имеет сиблингов.

Если девочки являются единственными детьми в семье, они чаще принимают количество ролей меньше среднего показателя в системе взаимодействия «ребенок – семья» ($p < 0,05$).

Единственный ребенок часто испытывает психологическое давление сверхожиданий. От него молчаливо требуют умственного превосходства, больших знаний и культурных навыков, чем от сверстников. В наблюдениях Гарбузова В.И. (1990) единственные дети отличались высоким уровнем эрудиции, пониманием норм поведения, обладали богатым словарным запасом. Но у них чаще проявлялись повышенная чувствительность к неудачам и пониженная выносливость к отрицательным эмоциям.

Численный показатель мальчиков, старших детей в семье, которые принимают количество ролей больше среднего показателя в системе «ребенок – семья» оказался значительно больше, чем девочек, с этими же признаками ($p < 0,05$).

Таким образом, можно заключить, что мальчики из неполных семей, а также те, кто являются единственными детьми и старшими в семье испытывают ролевую перегрузку, т.е. их ролевая структура характеризуется чрезмерным набором ролей в системе взаимодействия «ребенок – семья». Девочки единственные в семье принимают количество ролей меньше среднего показателя, т.е. их ролевой набор имеет дефицитарный характер.

То обстоятельство, что дефицитарностью ролевой структуры характеризуются девочки, можно объяснить спецификой гендерной социализации. Обзор многочисленной литературы по исследованиям в данной области говорит о том, что девочки по сравнению с мальчиками растут в более структурированном и директивном мире.

Заключение. Родители в сплоченной, крепкой семье являются «значимыми другими» для своих детей, теми самыми «зеркалами», глядя в которые ребенок формирует свое Я [2].

Позитивность переживания ребенком своего места в семье и семейной ситуации в целом, эмоционально положительное отношение к близким взрослым, переживание отношения разумной любви со стороны родителей проявляется в стабильном положительном эмоциональном состоянии, способствует удовлетворению их социальных потребностей в семье, создает условия для благоприятного, гармоничного развития их личности.

Список литературы

1. Гаврилова, Т.П. К проблеме влияния распада семьи на детей дошкольного возраста / Т.П. Гаврилова // Семья и формирование личности: сборник научных трудов / под ред. А.А. Бодалева. – М.: МГУ, 1981. – С. 10–15.
2. Netherington, E.M. Child psychology. A contemporary viewpoint / E.M. Netherington, R.D. Parke. – McGraw-Hill, Inc., 1993.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТРУДА

*А.Ф. Солодкова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Современные экологические проблемы связаны с интенсификацией развития общества. Глобальное загрязнение окружающей среды бытовыми и промышленными отходами является серьезной угрозой всему человечеству. Растет потребность в интенсивном использовании природных богатств. Подчас люди неаккуратно, безграмотно, безответственно и даже жестоко вмешиваются в природную среду и наносят ей непоправимый урон. Гибнут многие виды растений и животных. И это сигнал тревоги [1].

В связи с этим задача школы – воспитать у учащихся ответственное, бережное отношение к природе, чувство рачительного хозяина, который будет заботиться о её сохранении и приумножении.

Цель исследования состоит в выявлении возможности уроков трудового обучения для экологического воспитания учащихся.

Материал и методы. Для достижения цели использовались труды экологов, педагогов, методистов, беседы и наблюдения, изучение и обобщение педагогического опыта.

Результаты и их обсуждение. На протяжении четырех лет обучения в начальных классах учащиеся работают с разнообразными природными материалами: шишки, желуды, орехи, каштаны, веточки, ракушки, камешки, крылатки ясеня и клена, соцветия ивы и др. Из них учащиеся делают мини-скульптуры, фигурки зверей, птиц, людей, композиции на темы сказок, басен.

На уроках флористики школьники из засушенных листьев, цветов, мха, коры, семян растений, чешуек луковиц выполняют аппликации, открытки, составляют декоративные букеты [2].

Природный материал можно найти в лесу, в парке, в поле, на огороде, берегу рек, озер. Его собирают в определенное время года как индивидуально, так и коллективно во время экскурсий. Предварительно учитель проводит инструктаж с учащимися о заготовке, хранении, обработке природных материалов, и о том, как следует заботиться об окружающей среде.

При сборе материала в лесу, учитель беседует с учащимися о его пользе. Лес для человека – это сырьё, питание, здоровье, отдых, красота, чистый воздух. Учащиеся рассматривают деревья: дуб, осина, берёза и др. Дается краткая характеристика деревьям. Лес нужно беречь, охранять и вести себя в нем достойно.

При сборе материала нельзя ломать ветки, обрывать листья (сорванные ветром их можно найти на земле в нужном количестве). Не следует лазать по деревьям, повреждать молодые деревца, сорить, разорять птичьи гнезда, вытаптывать цветы, срывать без надобности мухоморы, разжигать костры, громко разговаривать, включать музыку, чтобы не напугать лесных жителей. Обращается особое внимание на муравейники. Напоминается учащимся об их пользе, организуется наблюдение за работой муравьев, поясняется, что не следует тревожить их жизнь.

Учитель напоминает, что нельзя срезать кору с деревьев. Но если, береста используется для поделок, но снимать её нужно со спиленного или поваленного ветром дерева (показываются приемы заготовки бересты). Плоды деревьев собирают с земли, но в больших количествах. При сборе серебристых серёжек не ломать ветки, а осторожно наклонить и сорвать несколько соцветий ивы.

Природа многообразна. Не менее интересно понаблюдать за птицами, насекомыми, облаками, пушистыми семенами-парашютиками одуванчика. Она многое подсказывает людям, будит их творческое воображение. Благодаря изучению секретов природы ученые создали самолеты, парашюты, машины и др.

Каждый раз, на конкретных примерах важно стремиться пробуждать у детей положительные эмоции, чувства бережного отношения к природе, учить их соблюдать определенные правила поведения.

Так, на полях, лугах учащиеся собирают цветы, травы, чтобы засушить и использовать на уроках. Учитель советует не срывать много цветов, не собирать их в большие букеты, поскольку для практической работы понадобится 2-3 цветка. Здесь же растут лекарственные травы. Надо подумать о последствиях. Немало растений уже исчезло с лица Земли, а многие другие на грани исчезновения и занесены в Красную книгу. Может случиться так, что через несколько лет на этом месте уже не встретить не только ни одного цветка, но и бабочек, стрекоз, пчёл. В природе всё взаимосвязано.

На берегу реки, водоема школьники собирают камешки, песок, ракушки и тоже в незначительном количестве. Ракушки собирают пустые, т.е. те, которые оставили сами животные. Нельзя лишать животных их жилищ.

Над водой, тоже нависла угроза загрязнения продуктами отходов промышленных предприятий, электростанций. В реки, озёра попадают ядовитые вещества, а они отравляют в ней все живое. Такая вода может стать источником тяжелых заболеваний [3]. А вода нужна всем: людям, растениям, животным и т. д.

А о том, как вода приходит в дома и как нужно её беречь и не загрязнять может стать темой разговора на уроках по технологии хозяйствования и на внеклассных занятиях.

На уроках флористики, при изготовлении изделий из природных материалов предлагается учащимся полюбоваться формой, цветом, величиной, строением цветков, листьев, травинок, шишек, ракушек. Они уникальны и интересны по-своему.

Учащиеся распознают принадлежность листьев тому или иному дереву, кустарнику, знакомятся с новыми сведениями, фактами о разнообразии, пользе, красоте растений, которые заслуживают доброго, заботливого отношения к себе со стороны человека.

Приумножаются знания учащихся о лесных богатствах и воспитывается чувство бережного отношения к растительному миру на уроках при работе с бумагой. Здесь школьники знакомятся с производством, видами и свойствами, технологией обработки бумаги, учатся экономно её расходовать.

По расчетам ученых в год расходуется столько балансовой древесины, что для получения её нужно такое количество леса выращивать 50-60 лет на площади шесть тысяч гектаров [4].

Для производства бумаги нужно много древесины. Школьники узнают, какие породы деревьев идут на выработку бумаги, как осуществляется вырубка леса, как бревна доставляют на целлюлозно-бумажный комбинат, что с ними происходит дальше, как получают целлюлозу, бумажную массу и бумагу.

Заключение. Таким образом, экологическое воспитание младших школьников осуществляется в процессе трудовой деятельности при непосредственном общении с природой во время заготовки и обработки природных материалов, в уходе за растениями, ознакомлении с производством бумаги, картона. У них формируются знания, умения и навыки бережного отношения к природе. Они убеждаются в том, что бесхозяйственность наносит вред окружающей среде, что только человек может её защитить, и сохранить став рачительным хозяином.

Список литературы

1. Губиш, Г.В. и др. Что мы оставим потомкам / Г.В. Губиш. – Минск: Нар. асвета. – 1982. – С. 101.
2. Учебные программы для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения 1–4 классы. – Минск: Нац. ин-т образования, 2012. – С. 153–197.
3. Жилинский, Н.М. Азбука бережливости / Н.М. Жилинский. – Минск: Юнацтва, 1988. – 31 с.
4. Розен, Б.Я. Чудесный мир бумаги / Б.Я. Розин. – М.: Лесная промышленность, 1976. – 183 с.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ ЧЕТВЕРТЫХ КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПАДЕЖЕЙ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО (ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

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

В зависимости от подхода к описанию категории падежа в лингвистических исследованиях термин «падеж» имеет семантическое или формальное толкование. Семантическое понимание категории падежа заключается в признании двух разных падежей при их внешней неразличимости, когда определённый падеж рассматривается как «элемент слова, определённое смысловое отношение»[1, 2]. Формальное понимание категории падежа заключается в объяснении конкретного падежа как набора словоформ, каждая из

которых может выражать своё основное значение и значения других семантических падежей. Оба подхода позволяют рассматривать категорию падежа как носителя определенного смыслового значения.

Использование данных лингвистической науки, знание свойств, явлений языка, механизма его функционирования позволяют создать не только методическую систему изучения грамматической природы падежей, но и методическую систему формирования речевых и коммуникативных умений и навыков учащихся четвертых классов при изучении предложно-падежных форм имени существительного в школе. Особую значимость при этом приобретает функциональный подход к обучению, поскольку он позволяет выявить те языковые средства, которые способны к выражению глубинных семантических свойств падежных значений русского языка.

Целью данной статьи является выявление состояния сформированности речевых и коммуникативных умений и навыков у учащихся начальных классов при изучении темы «Падежи имени существительного».

Материал и методы. Для определения состояния сформированности орфографических, речевых и коммуникативных умений и навыков при изучении предложно-падежных форм в разделе «Имя существительное» у учащихся четвертых классов средней школы, выявления ошибок и выяснения причин их порождения был проведен констатирующий эксперимент, который проводился в четвертых классах средних общеобразовательных школ № 33 (4 «А» класс 14 человек) и № 154 г. Минска (4 «А» класс 23 человека, 4 «Б» класс 20 человек, 4 «В» класс 20 человек, 4 «Г» класс 21 человек), № 1 (4 «А» класс 11 человек, 4 «Б» класс 16 человек) и № 2 (4 класс 13 человек) г. Богушевска, № 2 г. Сенно (4 «А» класс 13 человек, 4 «Б» класс 15 человек, 4 «В» класс 19 человек). Всего в нем было задействовано 185 учащихся. В ходе эксперимента были проведены проверочные работы в конце изучения раздела «Имя существительное».

Результаты и их обсуждение. Первое задание было направлено на выявление орфографических умений и навыков правописания предложных окончаний имен существительных. Для выполнения этого задания учащиеся должны обладать умениями и навыками правильно определить падеж имени существительного и знать окончание данного падежа. Пример задания № 1: вставьте пропущенные окончания (У лукоморья дуб зеленый; золотая цепь на дуб ... том).

Второе задание позволяло выявить уровень сформированности орфографических умений и навыков употребления предлогов, опираясь на предложенный контекст. Для выполнения этого задания учащиеся должны уметь правильно определить падеж имени существительного по имеющемуся окончанию и подобрать подходящий по смыслу предлог в соответствии с имеющимся падежом. Пример задания № 2: вставьте подходящие по смыслу предлоги (Хорош пруд ... нашего села).

Третье задание было направлено на выявление состояния сформированности умений и навыков правильно определять падеж имени существительного в соответствии с контекстом и употребить правильное окончание и правильный предлог, раскрывая скобки. Пример задания № 3: поставьте слова в скобках в нужную форму и с нужными предлогами так, чтобы текст приобрел законченный смысл (Я принёс из ближнего леса колючего (ёжик). Положил я ежа (пол). Скоро ёжик развернулся и огляделся...).

Четвертое задание позволило выявить состояние сформированности в комплексе умений и навыков правильного употребления падежных окончаний и предлогов. Пример задания № 4: диктант (Пришел сентябрь. После знойного лета наступила золотая осень. На опушке леса еще растут подосиновики, душистые рыжики. На большом старом пне жмутся друг к другу опенки).

Анализ состояния сформированности орфографических умений и навыков (упражнения № 1, 3, 4) позволил сделать вывод, что значительная часть ошибок приходится на правописание окончаний имен существительных в родительном падеже (50% ошибок). В правописании окончаний остальных падежей учащиеся допускают примерно одинаковое количество ошибок: творительный – 29% ошибок, предложный – 26% ошибок, винитель-

ный – 25% ошибок, дательный – 21% ошибок. При употреблении именительного падежа было допущено 14% ошибок.

При выполнении заданий №2, 3 у учащиеся выявлено 36% ошибок в употреблении предлогов. Основная причина этих ошибок – неспособность учащихся определить нужное смысловое значение, которое должно передаваться в предложенном предложении. Это такие ошибки: (*на, в*) пруду ведет узкая дорожка, (*к*) берегу стоит беседка, (*у*) берегу стоит беседка, надеть ее (...) колючки и т.д. Вторая причина ошибок – незнание того, какой предлог нужен для передачи того, или иного смыслового значения. Например: (*на*) тихой воде мелькают рыбки, вода (*на*) пруду прозрачная, еж прибежал (*у*) гнездо и т.д.

Констатирующий эксперимент позволил установить причины ошибок такого рода:

1) Падежи имен существительных имеют множество смысловых значений. Учащиеся, зачастую, не знают, какой падеж может передавать то или иное смысловое значение.

2) Учитель обращает недостаточное внимание учащихся на то, какие окончания и какие предлоги служат для передачи того или иного смыслового значения. Именно поэтому большое количество орфографических ошибок связано с употреблением предложно-падежных форм имен существительных.

Следующая группа заданий позволила определить состояние сформированности у учащихся навыков выделения словосочетания в предложении, определения падежа имени существительного и смысловое значение, передаваемое данным сочетанием, конструирование словосочетания и предложения с указанным смысловым значением предложно-падежной формы. Пример задания № 5: определите падеж выделенных имен существительных. Какие из этих существительных указывают на место, где происходит действие. Подчеркните эти имена существительные (Отец принёс сыну новую **книгу**. Мальчик долго рассматривал красивые картинки. Художник нарисовал **море**, корабли...).

Пример задания № 6: прочитайте текст. Выберите 5 существительных, определите их падеж и смысловое значение падежа (Грянул веселый майский гром, и хлынули потоки звуков в лесу. Бурным разливом понеслись они над землей. Загремела в лесу весна...).

Пример задания № 7: подберите к предложенным ниже существительным глаголы и составьте с ними словосочетания. Запишите эти словосочетания вместе с падежным вопросом. Составьте предложения с придуманными словосочетаниями. Какие смысловые значения вы передали этими именами существительными, употребив их с глаголами. Запишите смысловые значения напротив словосочетаний.

Пример задания №8: составьте словосочетания по схемам (Гл. + сущ. Р.п. и т.д.).

Пример задания № 9. Составьте словосочетания по схемам (Гл. + сущ. Р.п. – место действия и т.д.).

При выполнении заданий № 5 и 6 учащиеся не допускали ошибки при определении падежей слов «книги» и «книга». Ошибки допускались при определении падежей остальных слов. Из этого следует вывод, что при определении падежа учащиеся по традиции используют падежные вопросы: *кто?*, *что?*, *кого?*, *чего?*, *кому?*, *чему?* и т. д. В тех случаях, когда логически следует вопросы, указывающие на место (*где?*, *куда?*), время (*когда?*, *с каких пор?*) дети допускают ошибки в определении падежа. Испытуемые делают ошибки, не отличая винительный падеж от именительного или родительного. Происходит это потому, что падежные вопросы в этих случаях совпадают, а смысловых отличий учащиеся не видят между падежами.

При определении смыслового значения падежа во всех заданиях учащиеся испытывали серьезные затруднения. Зачастую они путали смысловое значение падежа с лексическим значением существительного, глагола, подбирали синонимы словосочетанию, давали развернутое пояснение лексического значения словосочетания, или отказывались от выполнения этой части задания. Задание № 9 учащиеся не выполнили. Это позволяет утверждать, что учащиеся не имеют представления о том, что падежи имени существительного несут в себе смысловую нагрузку.

При выполнении заданий № 7 и 8 учащиеся иногда испытывали трудности в составлении словосочетания. Основная ошибка – выделение предикативного центра как словосочетания.

Наличие всех вышеперечисленных ошибок объясняется тем, что при введении грамматического материала не уделялось должного внимания смысловой основе, тем более что школьной программой это и не предусмотрено. При определении падежа учащиеся используют традиционные падежные вопросы. Вопросы, указывающие на время, место, направление действия и др., в начальной школе при обучении русскому языку практикуются крайне редко. Кроме того, учащиеся плохо владеют умением определять падеж зависимого существительного от главного слова в словосочетании.

Одним из показателей свободного владения речью является умение комбинировать структурные элементы предложения, что дает свободу обучающимся при речетворчестве, позволяет им учитывать речевую ситуацию. Высшей степенью владения грамматическим материалом является умение употреблять его в собственных высказываниях, поэтому для определения состояния сформированности орфографических, речевых и коммуникативных умений и навыков у учащихся четвертых классов в констатирующий эксперимент были включены задания по восстановлению деформированного текста (задание № 10), свободный диктант (задание № 11) и задание по созданию собственного высказывания по заданной теме (задание № 12).

Были выявлены ошибки в логике построения связного высказывания при передаче содержания свободного диктанта; при создании текста творческого характера допущены ошибки при использовании косвенных падежей с указанным в задании смысловым значением. Предложно-падежные конструкции с наиболее часто встречающимися в речи значениями *места* и *времени* имели место в сочинениях-миниатюрах, причем, как явствует из устных объяснений испытуемых, это было чисто механическое, а не осмысленное использование языковых единиц в речи. Целенаправленное использование предложно-падежных конструкций со значением *причины*, *отсутствия предмета*, *направления действия* в творческих работах не имело места.

Наиболее часто при создании монологического высказывания как в свободном диктанте, так и в творческой работе встречаются ошибки на соединение частей посредством слов и выражений, которые своим употреблением осуществляют взаимную зависимость частей мысли. Эти морфологические средства в связном тексте осуществляют межфразовые связи, скрепляя в единое целое законченные предложения и целые соединения предложений.

Заключение. Порождение ошибок в употреблении в речи предложно-падежных конструкций имен существительных учащимися четвертых классов вызвано:

- отсутствием взаимосвязи в работе над содержательной стороной речи и формальной организацией создаваемых высказываний с использованием предложно-падежных форм имени существительного;
- бессознательным усвоением и применением изучаемой грамматической категории падежа имени существительного в речи.

Выше приведенные обстоятельства требуют поисков новых путей презентации грамматического материала, совершенствования качества лексической и лексико-грамматической работы на уроках русского языка при изучении темы «Падежи имени существительного».

Список литературы

1. Милославский, И.Г. Морфологические категории современного русского языка: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. институтов по спец. № 2101 – «Рус. яз. и лит.» / И.Г. Милославский. – М.: Просвещение, 1981. – 254 с.
2. Милославский, И.Г. Культура речи и русская грамматика: курс лекций / И.Г. Милославский. – М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – 160 с.
3. Ярцева, В.Н. БЭС "Языкознание" 2-е изд. / В.Н. Ярцева – М.: Изд-во БСЭ, 1998. – 683 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*Я.С. Шляхто
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Чрезвычайно сложным является период перехода школьников из начальной школы в основную: предметное обучение, усложнение учебного материала, меняется учительский состав, выдвигаются более высокие требования к учебной деятельности школьников, рост числа педагогов - все это снижает работоспособность, повышает тревожность, вызывает состояние фрустрации.

В школе проблема адаптации чаще ассоциируется с обучением первоклассника, реже – в связи с переходом в среднее звено и еще реже – с переходом в старшие классы. Недостаточно хорошо изучены и психологические особенности детей 10–11 лет. Г.А. Цукерман называет этот период «ничьей землей» в возрастной психологии [1].

На сложность и значимость периода, связанного с адаптацией ребенка к условиям школьной среды, указывают исследования, проведенные в области психологии, педагогики, медицины, физиологии, теории и методики физического воспитания, социологии и др. Исследованиями в данной области занимались Г.М. Андреева, Е.Ю. Балашова, Л.И. Божович, И.В. Дубровина, Т.Л. Ульянова и др.

В научных исследованиях названных авторов разработаны определения адаптации, выявлена ее сущность, рассмотрены виды. Но проблема адаптации школьников при переходе в основную школу не исчерпана, тем более, что упомянутые авторы не опирались на личностно-ориентированный подход в образовании.

Актуальность противоречия и проблемы определила тему нашего исследования: «Исследования социально-психологической адаптации детей на начальном этапе обучения в средней школе».

Цель работы – изучить особенности адаптации учащихся при переходе из начальной в среднюю школу.

Материал и методы. Для изучения уровня социально-психологической адаптации детей на начальном этапе обучения в средней школе нами в 2013 году было проведено исследование, в котором мы использовали:

1. Метод теоретического анализа психологической и педагогической литературы.
 2. Комплекс методик:
 - Проективная методика исследования личности «Звершение предложения» (модификация теста Сакса (SSCT) для детей В. Михала) [2];
 - «Шкала явной тревожности для детей СМАСС» (адаптация А.М. Прихожан) [2].
- Эмпирическое исследование проводилось в ряд этапов на базе УО «ГОСШ № 28 г. Витебска».

На первом этапе была проведена комплексная психолого-педагогическая диагностика учащихся, были выявлены основные проблемы школьной адаптации учеников 5-х классов.

Далее были определены критерии эффективности работы по практической реализации коррекционно-развивающей работы, методы их диагностики и анализа. Работа на данном этапе также включала в себя анализ документации специалистов СППС школы, целью которого являлось выявление и описание детей, входящих в экспериментальную группу.

На втором этапе эмпирического исследования была проведена диагностика, направленная на определение уровня адаптированности учащихся пятых классов. Нами было продиагностировано 37 учеников 5-х классов, из которых 14 (38%) девочек и 23 (62%) мальчика в возрасте 11–12 лет.

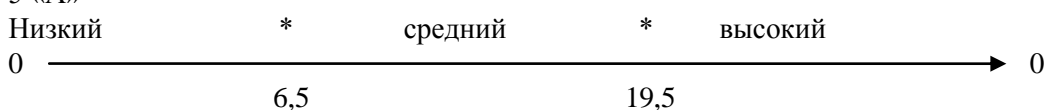
Результаты и их обсуждение. Анализ результатов исследования 5-го «А» и «Б» класса (37 человек) по проективной методике «Завершение предложения» показал, что преобладание отрицательных установок (отрицательный опыт, отрицательное восприятие, отрицательные ожидания), выявлено в следующих сферах: Отношение к отцу (у 4

детей, что составляет 11%); отношение к братьям, сестрам (у 2-х детей (5%)); отношение к ровесникам (у 3-х детей (8%)); отношение к учителям и школе (у 8 детей (22%)); отношение к собственным способностям (у 2-х детей (5%)); негативные переживания, страхи (у 11 детей (30%)); отношение к болезни (у 1-го ребенка (3%)); мечты и планы на будущее (3 человека (8%)).

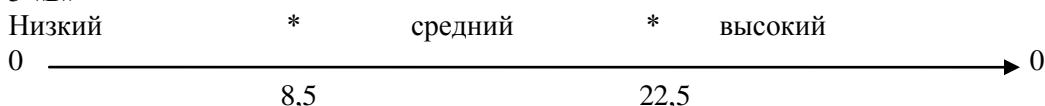
Обработка результатов по методике «Шкала явной тревожности для детей СМАС» (адаптация А.М. Прихожан) осуществлялась путем подсчета суммы по каждой субшкале, затем вычислялась общая сумма баллов по субшкале тревожность и на основании полученных результатов высчитываются низкие, средние и высокие показатели. Для определения уровня тревожности необходимо найти:

- 1) Максимально возможное значение баллов;
- 2) Определить среднее значение;
- 3) Оценить стандартное отклонение;
- 4) Построить границы интервалов уровня тревожности:

5 «А»



5 «Б»



Были получены следующие результаты:

– В 5 «А» классе высокий уровень тревожности был выявлен у 7 пятиклассников (что составляет 35%);

– В 5 «Б» классе высокий уровень тревожности был выявлен у 5 школьников (что составляет 29%).

Таким образом, в ходе анализа полученных результатов на этапе констатирующего эксперимента, нами была выявлена группа учащихся, у которых наблюдаются определенные трудности в адаптации к средней школе. В данную группу вошли 11 учеников (5 учеников 5 «А» класса и 6 учеников 5 «Б» класса), которые непосредственно нуждались в помощи по повышению уровня школьной адаптации. Исходя из анализа полученных результатов, нами был разработан комплекс мероприятий, направленный на оказание психологической помощи по повышению уровня школьной адаптации пятиклассников.

Заключение. Сложность этого периода заключается не только в изменении условий связанных с учебной деятельностью, но и с переходом на новую ступень своего психофизического развития, т.е. на новый этап возрастного развития. Именно этот период в жизни детей 10–12 лет связан с обретением чувства взрослости – нового личностного образования младших подростков. Так же подростки стремятся доказать окружающим свою взрослость в социально неприемлемых формах поведения в том случае когда сталкиваются с непониманием и не желанием родителей и вообще взрослых что-то менять в отношениях с ними.

Также можно отметить, что смысл адаптационного периода в школе состоит в том, чтобы обеспечить его естественное протекание и благополучные результаты. В этих условиях целью работы педагога-психолога является создание условий для успешного обучения выпускников начальной школы в среднем звене, чтобы обеспечить его дальнейшее поступательное развитие и психологическое благополучие.

Список литературы

1. Цукерман, Г.И. Переход из начальной школы в среднюю, как психологическая проблема / Г.И. Цукерман // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 19–35.
2. Головей, Л.А., Рыбалко, Е.Ф. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – Спб.: Речь, 2002. – 694 с.

КОРРЕКЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

АДАПТАЦИЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Л.Г. Аленкуц
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Социальная политика в области образования, нацеленная на переход в Республике Беларусь к инклюзивному образованию, ставит ряд проблем по совершенствованию образовательных и социальных условий для удовлетворения новых требований в отношении образовательных структур и механизмов управления. Инклюзивное образование предполагает совместное обучение всех без исключения детей, в том числе и с особыми образовательными потребностями, а также доступность качественного образования для всех на основе создания образовательного пространства, соответствующего различным нуждам детей. Это подразумевает улучшение условий обучения как на уровне учащегося в его учебной среде, так и на системном уровне с целью оказания поддержки всему процессу обучения. Выполнение этих задач зависит от готовности и возможностей педагогов системы образования формировать жизнеспособную личность, успешно адаптирующуюся к изменяющимся социальным условиям, особенно в начальный период обучения в школе, когда учебная деятельность становится ведущей.

Учебная деятельность понимается как особая форма социальной активности способами предметных и познавательных действий [1, 396]. Проблема адаптации к учебной деятельности становится особенно актуальной, когда в классе оказываются учащиеся с особыми образовательными потребностями.

Школьная адаптация, выражающаяся в оптимальном равновесии возможностей школьника и требований социальной среды с точки зрения внутренних (эмоциональных и когнитивных) и внешних (успешность учебной деятельности, поведенческие проявления, межличностные отношения) критериев является одним из основных показателей эффективности функционирования структуры взаимодействий образовательной среды и ученика [2, 12].

Цель исследования – выявление специфики адаптации к учебной деятельности учащихся первых классов с общим недоразвитием речи.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе общеобразовательных средних школ № 18, 25, 31, 40, гимназии № 5 г. Витебска. Всего в констатирующем эксперименте по изучению особенностей школьной адаптации детей с общим недоразвитием речи (ОНР) приняло участие 100 детей в возрасте 7–8,5 лет. В экспериментальную группу вошло 50 детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом с диагнозом общее недоразвитие речи (по классификации Р.Е. Левиной) – выпускников ГУО «Специальный детский сад № 18 г. Витебска для детей с тяжелыми нарушениями речи». Контрольную группу составило такое же количество детей, не имевших отклонений в речевом развитии и посещавших до поступления в школу дошкольные учреждения образования общего типа.

Методами исследования являлись педагогическая беседа, констатирующий эксперимент, методы математического анализа. Адаптация к учебной деятельности учащихся первых классов с общим недоразвитием речи исследовалась по параметрам: успеваемость, характер мотивации учебной деятельности, успешность выполнения основных учебных обязанностей.

Результаты и их обсуждение. Анализ данных, полученных в результате бесед с учителями, показал различный уровень успеваемости учащихся первых классов общеобразовательной школы с преобладанием среднего и низкого уровней успеваемости (96% детей

с общим недоразвитием речи). Лишь незначительная часть учащихся с ОНР относительно успешно осваивала программу обучения и имела благоприятный прогноз по успеваемости. Причины низкой успеваемости учителя начальных классов объясняют рядом факторов: различные отклонения в речевом развитии; недоразвитие мелкой моторики пальцев рук; невозможность приспособиться к темпу ведения урока учителем; несформированность умений общаться с учителями и сверстниками; низкий уровень самоорганизации и произвольности поведения.

Сравнительный анализ данных экспериментальной и контрольной групп продемонстрировал более низкий уровень сформированности мотивации учебной деятельности у учащихся с общим недоразвитием речи. Анализ характера мотивации показал, что в большинстве случаев желание посещать школу связано с внешней, атрибутивной стороной учебной деятельности, т.е. наблюдается доминирование внешних мотивов (новая школьная форма, звонки, оценки и т.п.) на фоне недостаточной внутренней мотивации (интереса к познанию, приобретению новых умений и навыков).

Источником побудительной силы мотива выступают потребности и предпочтения, исследование которых обнаружило, что учебную деятельность 34% испытуемых с ОНР предпочитают другим видам деятельности (игровой и трудовой), в то же время вообще не привлекает учебная деятельность 16% респондентов с общим недоразвитием речи. Это можно объяснить угасанием учебной мотивации, неполным и неточным осознанием ребенком своих истинных мотивов. Необходимость затрачивать большие усилия для достижения незначительных результатов в учебной деятельности способствует потере интереса к учебе и в целом потребности в познавательной деятельности. В целом уровень «учебной» мотивации у детей с нормальным речевым развитием при посещении школы незначительно выше, чем у детей с общим недоразвитием речи.

Исследование выполнения учащимися основных учебных обязанностей не выявило значимых статистических различий между показателями экспериментальной и контрольной групп ($p > 0,05$). Это можно объяснить тем фактом, что первичной формой организации учебной деятельности служит ее коллективно-распределительное осуществление всем классом под руководством учителя. Кроме того, подготовка к школе и систематическое осуществление учебно-познавательной деятельности в дошкольном учреждении способствует возникновению и развитию у детей психологических новообразований данного возраста (субъекта этой деятельности и произвольности учебно-познавательных действий).

Заключение. На основании полученных данных можно говорить о том, что социальные потребности, выражающиеся в стремлении занять социальную позицию школьника, у данной категории учащихся преобладают над познавательными, направленными на получение новых знаний. Кроме того, недоразвитие речи ребенка дошкольного возраста и связанные с ним вторичные отклонения в психофизическом развитии, низкая степень личностной готовности к обучению в школе являются надежными предикторами школьной дезадаптации.

В результате проведенного исследования было установлено, что школьная дезадаптация к учебной деятельности детей с общим недоразвитием речи – комплексная проблема, имеющая место в образовательных учреждениях и требующая своего решения с учетом образовательных потребностей и индивидуальных возможностей учащихся.

Список литературы

1. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с.
2. Григорьева, М.В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / М.В. Григорьева. – Саратов, 2010. – 520 с.

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ В ВГУ

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

Принципиально важным направлением социальной политики в Республике Беларусь является инвестирование в развитие человека, прежде всего, в образование, которое способно обеспечить конкурентоспособность нашей страны. В связи с этим происходит обновление содержания профессионального образования и повышение его качества через: устранение традиции перегруженности учебными предметами, которые не являются фундаментом для новых знаний; изменение методов обучения, с изменением акцентов на те из них, которые формируют практические навыки профессиональной деятельности; повышение роли самостоятельной работы студентов; укрепление связи профессионального образования с практической профессиональной деятельностью.

Практическая направленность обучения современного студента обогащает его социально-предметную и общепрофессиональную компетентность, создает возможность использования теоретических положений изучаемых наук в решении практических задач. Эффект обучающего характера практической деятельности решающим образом определяется наличием научных основ организации профессиональной подготовки, методической системы требований к ее организации, а также уровнем взаимодействия высшего учебного заведения и базовых учреждений.

Цель данной статьи – определение возможных путей повышения качества практической подготовки будущих дефектологов в условиях обучения на педагогическом факультете ВГУ имени П.М. Машерова.

Материал и методы. Теоретико-методологической основой исследования являются труды Батышева С.Я., Беспалько В.П., Лихачева Б.Т., Слостенина В.А. по профессиональной педагогике; Жолдака В.И., Зорина И.И., Квартальнова В.А., Чепика В.Д. по содержанию и методике профессионального образования. Исследовательское направление изучения процессов формирования компетентности субъекта деятельности в науке представлено в трудах Жука О.Н., Жук О.Л., Зеера Э.Ф., Марковой А.К., Яковлевой Н.В. и др.

Результаты и их обсуждение. Анализ образовательной деятельности вузов педагогического профиля выявил противоречие между требованиями международных стандартов профессионального образования, диктующих увеличение количества часов практической подготовки, изменение характера и содержания учебно-производственных практик в вузе, более тесной связи образования с практикой, и традиционными подходами к организации практической подготовки студентов, которая уже не обеспечивает необходимый уровень развития профессиональных умений будущих педагогов.

Следует отметить, что система специального образования нуждается в новом учителе-дефектологе, ориентированном на социальную адаптацию своих подопечных и их успешную интеграцию в обществе. Мы разделяем мнение О.Л. Жук о том, что профессионализм педагога проявляется тогда, когда его деятельность из замкнутой, специализированной, нормативной, обеспечиваемой извне превращается в самоорганизующуюся, самоуправляемую и саморазвивающуюся. Творческий характер труда педагога выражается в том, что он не только выполняет свои непосредственные обязанности, регламентированные учебно-воспитательным процессом, но и ищет новые возможности совершенствования, добивается повышения качества образования воспитанников путем применения новых форм и методов обучения.

Объем научных знаний, которые должны усвоить будущие специалисты, с каждым годом возрастает. Студент должен уметь отбирать, анализировать и систематизировать новые данные науки и использовать их в педагогической деятельности. Следует отметить, что традиционная организации профессионального обучения в качестве способа передачи информации опирается на одностороннюю форму коммуникации, при которой

источником обучения остается монолог. Суть обучения заключается в трансляции преподавателем информации и в ее последующем воспроизведении студентами. Базисом обучения является опыт педагога. Студент находится в ситуации, когда только читает, слышит, говорит об определенных областях знания, занимая позицию воспринимающего.

Иным образом построено обучение педагогическим и специальным дисциплинам на кафедре коррекционной работы. Основной технологией обучения здесь избрано педагогическое моделирование. Доцентами кафедры разработан алгоритм проектирования данной технологии обучения, который предполагает наличие следующих составляющих: анализ будущей профессиональной деятельности; определение степени базовой подготовки студентов; выработка целевых установок, базирующаяся на анализе профессиональной деятельности специалиста; отбор и структурирование содержания обучения, расчет необходимого для его усвоения времени, степени нагрузки студентов; выбор сочетания методов, форм организации, средств обучения и самообучения, позволяющих эффективно усвоить запланированное содержание и адекватно отражающих психологические закономерности его усвоения; конструирование учебных элементов, дидактических материалов, мотивационных ситуаций; разработка структуры и содержания учебных занятий; планирование самостоятельной работы; проектирование контролирующих процедур (модульной системы контроля и оценки, тестовых заданий) для каждого уровня обучения; реализация их в учебном процессе и коррекция в соответствии с полученными результатами.

Как показал опыт работы кафедры, при такой системе обеспечиваются самостоятельность, осознанное достижение студентами определенного уровня в овладении профессиональными компетенциями. Среди положительных моментов педагогического моделирования отмечается комфортный темп работы студента, определение своих возможностей, гибкое построение содержания обучения, интеграцию его различных видов и форм, достижение высокого уровня конечных результатов. Взаимоотношения между участниками педагогического процесса приобретают характер сотрудничества, а управленческая деятельность на всех уровнях на рефлексивной основе трансформируется из субъект-объектных отношений в субъект-субъектные.

Профессиональная компетентность будущих учителей-дефектологов предполагает не только совокупность знаний, умений и навыков, но и развитые способности выявлять связи между теоретическими знаниями и профессиональной практикой, готовность и способность решать профессиональные задачи в социально и лично значимой деятельности. Выработка практических навыков будущих дефектологов происходит в процессе педагогической и производственной практик студентов. Все виды учебных и производственных практик проводятся на базе УНКЦ, в состав которого помимо ВГУ имени П.М. Машерова входят ГУО «Вспомогательная школа № 26 г. Витебска», ГУО «Специальный детский сад № 18 для детей с тяжелыми нарушениями речи», ГУО «Витебский городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации».

Основной спецификой организации практики выступает ее технологичность. Основное содержание, последовательность, виды и формы работ, требования к реализации процесса, к оформлению результатов, виды отчетности, критерии и показатели оценки практики отражаются в программах практик. Они сопровождают студента-практиканта в период прохождения им всех видов практик. Результаты выполнения заданий, направленных на формирование ценностно-мотивационного, когнитивного, поведенческого компонентов профессиональной компетентности будущих учителей-дефектологов, а также рефлексия отражаются в дневниках прохождения практики. Результаты практической деятельности находят отражение в рамках конкурса на лучшего студента-практиканта. Важна оценочная функция конкурса, где каждый вид практической деятельности анализируется в соответствии с критерии и показатели оценки (самооценки) профессиональной деятельности. Это позволяет использовать материалы, представленные студентами-практикантами как многомерный аттестационно-измерительный материал для внешней и внутренней оценки поведенческого компонента профессиональной компетентности студентов, будущих учителей-дефектологов.

Заключение. Таким образом, формирование профессиональных компетенций студентов педагогического факультета осуществляется с учетом обновления содержания учебного процесса, изменения форм и методов обучения в сторону их активизации и усиления инновационной деятельности, пересмотра организации учебных и производственных практик, их модернизации с усилением практического компонента и налаживания более тесных связей с учреждениями специального образования.

СТАНДАРТИЗАЦИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА УРОВНЕ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ (в порядке обсуждения)

*Ю.В. Захарова
Минск, НИО*

Принятие Кодекса Республики Беларусь об образовании (2011), программы развития специального образования (2012), реализация новой образовательной политики в сфере специального образования требуют модернизации содержания специального образования в направлении стимулирования и мотивирования всех обучающихся с особенностями психофизического развития к учебной деятельности, профессиональному самоопределению и к достижению успеха в жизни в целом [2; 5].

Актуальным является установление нормативных требований к содержанию образовательных программ в системе специального образования, обеспечивающих равные возможности лиц с особенностями развития на получение образования; коррекционную помощь и индивидуальный подход в соответствии с характером имеющихся нарушений. Данный факт обуславливает создание образовательных стандартов специального образования, ориентированных на подготовку лиц с особенностями психофизического развития к самостоятельной жизни в современных условиях, способных решать практические задачи, включаться в социальное взаимодействие [1; 3; 4].

Материал и методы. Разработка проектов образовательных стандартов специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью (далее – проектов образовательных стандартов) основывается на:

- современных достижениях отечественной теории и практики воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью);
- научных представлениях о содержании образовательных потребностей детей с интеллектуальной недостаточностью, об условиях и факторах, обеспечивающих их оптимальную реализацию;
- результатах многолетних исследований и практических разработок отечественных ученых и зарубежных исследователей в области коррекционной педагогики и специальной психологии.

Результаты и их обсуждение. В 2012 году лабораторией специального образования начата работа по разработке и внедрению предметных стандартов специального образования. В настоящее время созданы проекты образовательных стандартов учебных предметов учебных планов специального образования на уровне общего среднего образования и на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью. В перспективе – разработка проектов образовательных стандартов коррекционных занятий учебных планов специального образования на уровне общего среднего образования, в том числе и для лиц с интеллектуальной недостаточностью.

Специфика разработки данных проектов образовательных стандартов определена тем, что учащиеся с интеллектуальной недостаточностью могут реализовать свой потенциал лишь при условии вовремя начатого и адекватно организованного обучения и воспитания – удовлетворения как общих с нормально развивающимися детьми, так и их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их психического

развития. Создание и последующее внедрение данных образовательных стандартов означает подчинение образовательного процесса жесткому шаблону, а напротив, открывает широкие возможности для педагогического творчества, создания вокруг обязательного ядра содержания учебных программ и программ коррекционных занятий, разнообразных технологий обучения, учебных и учебно-методических пособий.

Заключение. Таким образом, согласно Государственной программе развития специального образования на 2012–2016 годы специальное образование в Республике Беларусь должно быть сопоставимо и сравнимо с международными стандартами, действующими в отношении лиц с особенностями психофизического развития, в том числе с интеллектуальной недостаточностью. Полагаем, что стандартизация специального образования на разных уровнях с учетом специфики национальных условий, потенциала развития отечественной специальной педагогики и психологии, зарубежного опыта позволит гуманизировать, дифференцировать и повысить качество образования, реализовать конституционное право на образование обучающихся рассматриваемой категории, способствовать социализации и интеграции их в обществе.

Список литературы

1. Воскресенская, Н.М. Опыт разработки стандартов образования в зарубежных странах / Н.М. Воскресенская // Содержание образования. – 2005. – № 2. – С. 143–161.
2. Кодекс Республики Беларусь об образовании: с изм и доп. : текст по состоянию на 12 марта 2012 г. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2012. – 400 с.
3. Коноплева, А.Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе (в порядке обсуждения) / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская // Специальная адукацыя. – 2009. – № 6. – С. 12–18.
4. Малофеев, Н.Н. Основные положения общей концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н.Н. Малофеев [и др.]; под общ. ред. Н.Н. Малофеева. – Режим доступа : <http://ipk74.ru/virtualcab/norm/specialnoe-korrekcziionnoe-obrazovanie>. – Дата доступа : 08.11.2012.
5. Об утверждении Государственной программы развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 годы : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 7 марта 2012 г., № 210 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа : <http://www.etalonline.by/Default.aspx>. Дата доступа : 08.11.2012.

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ

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

В настоящее время в Беларуси осуществляется переход от интегрированного к инклюзивному (включенному) образованию, о чем заявлено в Государственной программе развития специального образования Республики Беларусь на 2012–2015 годы. Следовательно, проблема организации и обучения лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР) поступательно переходит из теоретической сферы в практико-ориентированную, решать которую предстоит педагогическому сообществу. Таким образом, вопросы подготовки педагогов учреждений высшего образования, которым предстоит работать в условиях образовательной инклюзии, задача весьма актуальная и крайне своевременная. В связи с этим *цель исследования* – проанализировать вопросы готовности педагогов к работе с детьми с ОПФР в условиях образовательной инклюзии.

Материал и методы. Теоретические методы (формально-логический анализ различных аспектов исследования проблемы, логико-дедуктивный метод), эмпирические методы (обобщение передового педагогического и психологического опыта).

Результаты и их обсуждение. Инклюзивное образование как практика совместного обучения детей с ОПФР и детей с нормальным психофизическим развитием является императивом совершенствования массового образования в странах Европы и реализацией

демократических основ общественного устройства, определяющего права каждого ребенка на выбор места, формы, содержания, маршрута получения знаний. Эффективность реализации образовательной инклюзии во многом зависит от готовности педагога к работе со всеми субъектами инклюзивного образовательного пространства: детьми с «особенностями» и без них, их родителями, специалистами (учителями-дефектологами, логопедами, психологами, социальными педагогами и др.). Эта готовность детерминируется спецификой условий профессиональной деятельности педагога (полисубъектность инклюзивного образовательного пространства) и предполагает сформированность ряда академических, социально-личностных (базовых) и профессиональных компетенций.

Готовность в психологическом аспекте понимается как субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнить [1]. Также готовность специалиста понимается как комплекс внутренних сил индивида, внутренний потенциал, оказывающий влияние на эффективность деятельности [2]; особое личностное состояние, которое предполагает наличие у субъекта образа структуры действия и постоянной направленности сознания на его выполнение (интегральное умение педагогически мыслить и действовать) [4]; синтез результата процесса подготовки и установки на что-либо [5]; сложное новообразование, многоплановая, многоуровневая система качеств, свойств, состояний, которые в совокупности позволяют субъекту более или менее успешно осуществлять деятельность [3].

На наш взгляд, готовность педагога к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования должно пониматься как сложное интегральное субъектное качество личности педагога, опирающееся на комплекс *академических, профессиональных и социально-личностных компетенций* и определяющее возможность эффективной профессионально-педагогической деятельности. При этом под *академическими компетенциями* мы подразумеваем владение методологией и терминологией отдельной области знаний, понимание функционирующих в ней системных взаимосвязей, а также возможность использовать их в решении практических задач; под *профессиональными* – готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями реальной педагогической ситуации; под *социально-личностными* – совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности, взаимодействию индивида с другими людьми, группой и обществом.

В условиях инклюзивного образования сформированность *академических компетенций* предполагает: способностью применять основные педагогические технологии и методики обучения и воспитания; принятие ценностей инклюзивного образования; знание основных положений Конвенции о правах инвалидов; владение содержанием социальной модели инвалидности; умение воплотить в реальную профессиональную деятельность принципы инклюзивного образования (презумпции компетентности, универсального дизайна, поддержки и сопровождения и др.). *Профессиональные компетенции* реализуются в деятельности через владение комплексом профессионально значимых умений, необходимых для реализации организационных, психолого-педагогических и методических условий, оптимальных для работы педагога в условиях инклюзивного образования: умение проводить анализ, проектирование, моделирование и планирование образовательного процесса, владение технологией педагогического сопровождения ребенка с ОПФР в условиях инклюзии, способность оценивания результатов деятельности с позиций личностных изменений ребенка с ОПФР. Кроме этого в структуре профессиональных компетенций формируются социально-педагогические компетенции (принятие позиции педагога инклюзивного образования как социально значимой; умение осуществлять самоконтроль в профессиональной деятельности; адаптация к изменениям профессиональной ситуации) и дидактические компетенции (создание учебных материалов и средств с учетом принципа универсального дизайна). *Социально-личностные* компетенции педагога предполагают социальное взаимодействие и общение (социальная и профессиональная (инклюзивная) толерантность по отношению ко всем субъектам инклюзивного образования; владение навыками межличностного взаимодействия и коммуникации; обладание стратегиями поведения в конфликтной ситуации; умение работать в команде). В структу-

ре социально-личностных компетенций также можно выделить социально-правовые компетенции (способность брать на себя ответственность; умение оценивать права субъектов образовательной инклюзии) и поведенческие (критическое мышление; владение навыками здоровьесбережения и самосохранительного поведения; наличие самомотивации – умение сохранять надежду и настаивать на своем, несмотря на неудачи; контролирование собственного настроения и др.).

Заключение. Таким образом, наиболее адекватным методологическим подходом в формировании готовности будущих педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии является *компетентностный подход*. Профессиональная готовность педагогов в условиях образовательной инклюзии представляет собой сложный циклический процесс, проявляющийся в виде комплекса академических, профессиональных и социально-личностных компетенций.

Список литературы

1. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Дону: Феникс, 1999. – 512 с.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – М.: Просвещение, 1989. – 317 с.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование. – 2003. – № 5. – С. 35–42.
4. Мищенко, А.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.А. Мищенко. – М., 1992. – 24 с.
5. Рекешева, Ф. М. Условия развития психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ф.М. Рекешева. – Астрахань, 2007. – 21 с.

НОВОЕ ПРЕДМЕТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ В КАТЕГОРИЯХ СОВРЕМЕННОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Т.Л. Лецинская, В.И. Радионова, Ф.И. Шалобасова**
Минск, НИО

**Гомель, Вспомогательная школа-интернат № 5 г. Гомеля*

Актуальность данной работы видится в повышении самостоятельности и активности учащихся, в создании возможности пополнять социальный опыт, организовывать свою жизнедеятельность.

Цель исследования – разработка нового предметного содержания обучения учащихся с интеллектуальной недостаточностью на компетентностной основе.

Материал и методы. Разработаны новые программы на компетентностной основе, в том числе: «Русский язык и литературное чтение» для школ с белорусским языком обучения и «Литературное чтение» для школ с русским языком обучения.

Предметное содержание определяется на основе признания ребенка с интеллектуальной недостаточностью системообразующим фактором получаемого образования [2]. Особенности психофизического развития ребенка с интеллектуальной недостаточностью накладывают отпечаток на формирование способностей (умений) сознательно усваивать и применять полученные знания. Спецификой образовательного процесса является индивидуальный стиль деятельности учащихся, бедность их содержательных отношений с взрослыми и сверстниками.

Используемые методы: теоретическое исследование, анкетирование, педагогический эксперимент по индивидуализации обучения детей с интеллектуальной недостаточностью на компетентностной основе.

Результаты и их обсуждение. Предметное содержание реализует задачи формирования коммуникативной, языковой, личностной и социальной компетенций; коррекции дислексии, дисграфии, дизорфографии, развития личности; включения учащихся в социальное взаимодействие и интеграционные связи. Учащиеся осваивают социальные образ-

цы (эталон) поведения путем продуктивных действий. Обеспечивается осознание выполняемых действий, их интериоризация, перевод во внутренний план, развивается знаковое опосредование, выражение деятельности в устной и письменной речи. Корректируется и развивается эмоциональная сфера: преодолеваются недостаточная дифференцированность эмоций, их зависимость от эмоций и оценочных суждений окружающих, непонимание содержания межличностных отношений.

Смысловыми доминантами предметного содержания, определяющими деятельность учителя и учащихся, являются следующие.

Эмоционально-ценностная (шутки, весёлые минутки, сказки, смешинки, скороговорки, забавные истории, притчи, вызывающие интерес, создающие эмоциональную положительную основу); доминанта выражает потребности учащихся, обеспечивает мотивацию обучения, реализацию коррекционных целей. **Операционально-деятельностная** (жизненные ситуации, языковые упражнения) доминанта обеспечивает формирование операций, предметных действий, универсальных способов деятельности. **Рефлексивно-прогностическая** (оценка и проектирование поступков на основе анализа поведения литературных героев и определения жизнеспособности личности) доминанта формирует социально востребованное ситуационное поведение.

Обеспечивается упрощенное, практико-ориентированное, коррекционное образование на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью. Оно шире (имеет большую социальную соотнесенность) и одновременно уже (ограниченно включает теорию) предметного содержания на первой ступени общего среднего образования. Предметное содержание во вспомогательной школе также уже (оно упрощено и прагматично) и шире (включает оформление деловых бумаг, реализацию коррекционных целей), чем на уровне общего среднего образования. Это **особое** предметное содержание, обеспечивающее **витагенное** (почерпнутое из опыта и обращенное в жизнь), коррекционное образование.

Предметное содержание основывается на включении учащихся в различные виды деятельности: слушание, говорение, чтение, письмо. Отличие разработанных программ от прежних является ограничение информационной основы учебного процесса. Усилена коррекционная работа на основе использования всех сенсорных систем и сенсомоторного восприятия, включения учащихся в социальное взаимодействие. Формируются компетенции [1], обеспечивающие способность (умение) и готовность действовать, осуществлять жизненный выбор, профессионально самоопределяться, активно адаптироваться в социуме, участвовать в жизни своей семьи, общества и государства.

Предметное содержание обеспечивает в отличие от прежних программ не организацию деятельности, направленную на поиск и приобретение знаний, а организацию деятельности как основы познания, реализации имеющихся возможностей, включения в жизнь и социальное взаимодействие. Потребности и возможности ребенка являются определяющими. Обеспечивается формирование у старшеклассников обобщенных способов практической деятельности, жизнеспособного поведения применительно к возникающим ситуациям. Создаются благоприятные условия для проявления эмпатии, сочувствия, рефлексии. Используемые монологи, диалоги, пересказы, ответы на вопросы, рассуждения позволяют формировать эмоционально насыщенную собственную позицию в отношении рассматриваемых ситуаций, проявлять инициативу. Организуется деятельность, направленная на освоение норм здорового образа жизни и безопасной жизнедеятельности, понимание социокультурного контекста и содержания межличностных отношений.

Учебный материал излагается и изучается на основе концентрического построения, что вызвано затруднениями в осмыслении ситуаций, необходимостью многократного повторения, продуктивностью формирования связной речи и мышления в процессе разнообразной деятельности. Зрительная и слуховая презентация программного материала дополняется заданиями, актуализирующими осязательно-двигательное и пиктографическое подкрепление, последнее особенно продуктивно при оптической дисграфии.

Предусматривается изучение русского языка и литературного чтения в школах с белорусским языком обучения на интегративной основе, так как на изучение литературы учебным планом предусматривается один час в неделю, что является малопродуктив-

ным. В связи с этим на каждом уроке русского языка дозировано используется литературное чтение, в отдельных случаях проводятся только уроки русского языка. Для пропаганды белорусской культуры в программы включены произведения белорусских писателей на русском языке, что обеспечивает большую подвижность и мобильность получаемых знаний.

Учебные достижения учащихся устанавливаются на основе оценки сформированных умений и витагенных (жизненных) знаний в коммуникативной, языковой, личностной и социальной компетенциях.

Заключение. Предметное содержание по русскому языку и литературному чтению является основой для определения индивидуального содержания программы обучения конкретных учащихся в соответствии с их познавательными возможностями и потребностями. Не исключаются вариативные формы реализации предметного содержания.

Список литературы

1. Коноплева, А.Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская, Т.В. Лисовская // Веснік адукацыі. – 2009. – № 6. – С. 12–18.
2. Лещинская, Т.Л. Эвристика формирования жизнеспособного поведения учащихся вспомогательной школы / Лещинская, Т.Л., Коных О.В. // Педагогическая наука и образование. – 2013. – № 4(5). – С. 70–78.

НОВЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ – ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ КОМПЛЕКСЫ

*Т.В. Лисовская
Минск, НИО*

Закономерной тенденцией развития образования на современном этапе становится инклюзивное образование, которое предполагает включение всех детей, в том числе и детей с особенностями психофизического развития в единую общеобразовательную среду. Развитие инклюзивного образования в современном информационном обществе может быть достигнуто путем разработок в данном направлении, в числе которых и обеспечение информационной инфраструктуры компьютерными программами, электронными учебниками, разработка и внедрение информационно-образовательных ресурсов в учебный процесс, подготовленных с учетом разнообразных образовательных возможностей и потребностей обучающихся [1]. Недостаточная открытость информационных технологий, отсутствие адаптации в их овладении лицами с особенностями психофизического развития способствуют возникновению определенных дополнительных барьеров. Если не учитываются потребности таких особенных пользователей, а информация предоставляется в неприемлемом для них формате, то это не позволяет активно социализироваться в современном информационном обществе.

За последние десятилетия, в специальном образовании накоплен значительный теоретический и практический опыт в области применения компьютерных технологий [2].

Материал и методы. С 2012 года в Республике Беларусь в Национальном институте образования осуществляется системная научная разработка стратегических направлений и механизмов инновационного развития специального образования в условиях информационного общества, связанных с разработкой электронных информационно-образовательных ресурсов, нацеленных на личностное развитие лиц с интеллектуальной недостаточностью [3].

В 2012–2013 годах были разработаны справочно-информационные и контрольно-диагностические модули электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) по образовательным областям и учебным предметам для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью, которые представляют для педагогов широкие возможности проектирования адаптивно-адаптирующей образовательной среды с реализацией принципиально новых методов и форм обучения и использованием новых подходов к организации процесса обучения.

Результаты и их обсуждение. Все разработанные электронные модули можно сгруппировать по четырем основным образовательным направлениям развития: *коммуникативное развитие*: «Развитие речи», «Обучение грамоте», «Элементы грамоты и развитие речи», «Русский язык», «Литературное чтение»; *социальное развитие*: «Ребенок и общество», «Ребенок и природа», «Ориентировка в окружающем мире», «Человек и мир», «Социально-бытовая ориентировка», «Социальная адаптация»; *эстетическое развитие*: «Искусство», «Изобразительное искусство», «Изобразительная деятельность», «Музыка»; *математическое развитие*: «Элементарные математические представления», «Элементы арифметики» «Математика».

Структура всех ЭУМК представлена в виде трех модулей: справочно-информационного, контрольно-диагностического и интерактивного.

Цель создания *справочно-информационных модулей ЭУМК* – методическая поддержка в электронном виде существующих учебно-методических комплексов, оптимизация процесса подготовки учителя-дефектолога к занятиям и урокам для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью в современных условиях информационного общества.

В 2013 были разработаны *контрольно-диагностические ЭУМК* как варианты контроля и диагностики обучающихся с интеллектуальной недостаточностью. Содержательно КДМ представлены тренировочными заданиями, ориентированными на закрепление и проверку различных видов деятельности (тренировочные комплекты упражнений с образцами выполнения, задачи с примерами решения задач и др.).

В 2014 году запланирована разработка интерактивных модулей, которые, на наш взгляд, могут включать учебные медиаматериалы (видеоматериалы, аудиозаписи, практические задания, сгруппированные по разделам, темам, флеш-анимация); сюжеты бытовых ситуаций; фрагменты учебных фильмов, мультфильмов, отвечающие содержанию образования по образовательной области или учебному предмету; технологические карты (фотоматериалы), включающие «нарушенную» последовательность выполнения отдельных операций, которую следует восстановить обучающимся; электронные тренажеры. В интерактивном модуле ЭУМК реализуется возможность индивидуализации обучения. Каждому ребенку предлагается адекватный, для него темп и способ усвоения учебного материала, отвечающий возрасту, уровню его развития. Обеспечивается пооперационный и итоговый контроль правильности выполнения заданий, градуированная система помощи в ходе индивидуального занятия с компьютером.

Заключение. Контрольно-диагностические, а в последующем и интерактивные модули ЭУМК предоставляют возможность организовать индивидуально и фронтально коррекционно-образовательный процесс с обучающимися с интеллектуальной недостаточностью, как на уроках, так и во внеклассной работе под руководством педагога, воспитателя. Основными пользователями контрольно-диагностических и интерактивных модулей будут обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью при поддерживающем и направляющем сопровождении педагога. Учитывая это, необходимо проведение апробации разработанных электронных продуктов на базе учреждений специального образования

Применение на практике информационно-образовательных ресурсов значительно расширит возможности учащихся и педагогов специального образования, а также родителей детей с особенностями психофизического развития. Это предьявляет особые требования к разработке методов, приемов и средств обучения в новых образовательных условиях.

Список литературы

1. Змушко, А.М. Тенденции развития специального образования на современном этапе / А.М. Змушко // Современная образовательная среда: приоритетные направления развития. Материалы международной научной конференции. 22–23 октября 2009 г. – Часть 4. – Минск: Национальный институт образования. – С. 339–344.
2. Кукушкина, О.И. Информационные технологии в специальном образовании / О.И. Кукушкина // Образование для всех: совершенствование процесса обучения и реабилитации детей со специальными образовательными потребностями. – Кишинёв: ООН в Молдове, 2004. – С. 75–83.
3. Лисовская, Т.В. На пути создания электронных образовательных ресурсов для детей с интеллектуальной недостаточностью / Т.В. Лисовская // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Вип. III. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2012. – С. 164–171.

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*О.П. Лышко
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В наши дни существенно повышаются требования к уровню экономической грамотности всех участников образовательного процесса. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью поневоле встречаются с экономикой, даже если их не учат этому в школе. Они узнают, что такое «мое», «твое», «наше», «обмен», «деньги», «цена», «дорого», «дешево», «продать», «заработать». Результатом экономического воспитания является не только формирование учащимися и закрепление в непосредственной практической деятельности экономических знаний, но и приобретение способности более рационально использовать материальные ценности, экономно вести будущее хозяйство, планировать семейный бюджет, что способствует социальной адаптации и социализации учащихся с интеллектуальной недостаточностью [1, 3].

Цель исследования – определение возможности формирования у учащихся с интеллектуальной недостаточностью экономических знаний и умений на уроках математики посредством обучающей компьютерной программы «Экономическое воспитание на уроках математики».

Материал и методы. Общее количество привлеченных к исследованию лиц составило 20 учащихся с диагнозом F70 по МКБ-10 двух классов первого отделения вспомогательной школы 9^{”А”} и 9 класса интегрированного обучения (экспериментальная группа, в дальнейшем – ЭГ) и 10^{”А”} (контрольная группа – КГ). Возрастной диапазон обследуемых – от 15 до 16 лет.

Для достижения цели исследования нами использовались методы, относящиеся к теоретическому (анализ научной и методической литературы по изучаемой проблеме; дидактические и деловые игры с элементами экономического содержания; проблемно-поисковые дидактические методы) и экспериментально-эмпирическому (формирующий, констатирующий эксперименты; разработка компьютерных программ с элементами экономики, количественный и качественный анализ полученных фактических данных; математические и статистические методы обработки данных исследования (G критерий знаков, T – критерий Вилкоксона); невключенное наблюдение; беседы с учителями, учащимися) уровням.

Результаты и их обсуждение. Результаты проведенного констатирующего эксперимента показывали, что экономические знания и умения учащихся с интеллектуальной недостаточностью основываются на информации, полученной от значимых взрослых. Учащиеся не используют экономические знания в быту, не дифференцируют основные экономические понятия, не соотносят экономические понятия с конкретной деятельностью людей, не понимают смысла некоторых экономических терминов, допускают ошибки при употреблении экономических понятий в собственной речи, что свидетельствует о «размытости» экономических знаний, отсутствии их четкой структуры.

В связи с этим в рамках совместной научной работы студентов педагогического и математического факультетов ВГУ имени П. М. Машерова была разработана обучающая компьютерная программа «Экономическое воспитание на уроках математики». Она состоит из 38 заданий, направленных на поэтапное формирование и развитие экономической грамотности

учащихся. Каждое задание включает: область, содержащую условие задания (находится вверху); поле для ответов; поле, отображающее номера заданий и наглядный материал.

Основу программы составляют задачи, примеры, дидактические игры, загадки, пословицы, стихи с экономическим содержанием. Все задания разбиты на два блока: «Задачи и примеры» и «Дидактические игры». Определение блока заданий и выбор формы работы осуществляет учитель с учетом особенностей и специфики развития учащихся.

Созданный программный продукт аккумулирует в себе дидактический и методический материал, актуальность и правильность информационного наполнения которого основаны на требованиях образовательного стандарта.

Апробация программы осуществлялась в рамках формирующего эксперимента, который включал четыре этапа.

Предварительно-диагностический – изучение и уточнение особенностей формирования экономических знаний и умений у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Коррекционно-развивающий – проведение уроков математики с использованием обучающей компьютерной программы «Экономическое воспитание на уроках математики», основной целью которой являлось формирование у учащихся экономических знаний и умений.

Итогово-диагностический – изучение сформированности экономических знаний и умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Заключительно-обобщающий – систематизация полученных данных, качественно-количественная обработка результатов исследования, формулирование выводов.

На итогово-диагностическом этапе был проведен качественный и количественный анализ сформированности экономических знаний и умений учащихся ЭГ и КГ. Например, на вопрос: «Как узнать, сколько нужно заплатить денег за использованную воду? Где нужно платить за воду?», учащиеся ЭГ без труда отвечали, где можно увидеть, сколько воды израсходовано, но не всем удалось правильно объяснить, как снять показания счетчика. Ответы ЭГ по сравнению с результатами КГ после формирующего эксперимента улучшились на 25%. Улучшились результаты ЭГ при ответе на вопрос: «Представь, что ты идешь из столовой и видишь, что водопроводный кран сломан и из него льется вода. Как ты поступишь?». Большинство опрошенных ЭГ (95%) позвали бы кого-нибудь из взрослых, остальные (5%) прошли бы мимо, либо починили кран самостоятельно. В ходе беседы выяснилось, что у респондентов ЭГ после формирующего эксперимента появилось понимание необходимости рационального потребления и использования ресурсов в быту. Это свидетельствует о том, что у них, в отличие от КГ, увеличилось количество экономических навыков и умений, необходимых в повседневной жизни.

Итогово-диагностический этап формирующего эксперимента, позволил сделать следующие выводы: 1. Представления об экономии и бережливости у учащихся с интеллектуальной недостаточностью КГ остались на низком уровне. Это касается как представлений об экономии и бережливости, знаний элементарных экономических понятий, так и их практического применения в повседневной жизни. 2. У учащихся ЭГ, по сравнению с КГ, отмечается положительная динамика формирования экономических знаний и умений. Это проявляется как при выполнении заданий, связанных со знанием элементарных экономических понятий, так и при определении понимания необходимости экономии и бережливости, а также применении экономических знаний в повседневной жизни. 3. Учащиеся ЭГ стали правильно оперировать экономическими понятиями, давали полные и развернутые ответы.

Заключение. Рассмотрев сущность экономического воспитания, мы считаем целесообразным при формировании экономической грамотности детей с интеллектуальной недостаточностью активно использовать информационно-образовательную среду вспомогательной школы. Исследование показало, что предложенный методический инструментарий не только положительно влияет на развитие элементарной компьютерной грамотности учащихся с интеллектуальной недостаточностью, но и помогает организовать эффективную работу по экономическому воспитанию.

Список литературы

1. Башина, Е.В. Некоторые подходы к экономическому воспитанию учащихся с особенностями психического развития / Е.В. Башина, Ю. К. Шарук // Дефекталогия. – 2006. – № 4. – С. 31–34.
2. Гордейко, В.В. Проблема разработки и внедрения информационных технологий в специальном образовании / В. В. Гордейко // Специальная адукацыя. – 2008. – № 1. – С. 32–35.
3. Кукушин, В.С. Экономическое воспитание / В.С. Кукушин. – Ростов-на-Дону: МарТ, 2002. – 329 с.

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ПО ДАННЫМ ВАРИАБЕЛЬНОСТИ СЕРДЕЧНОГО РИТМА

*П.И. Новицкий, Э.С. Питкевич, Н.А. Макарова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Анализ вариабельности сердечного ритма (ВСР) в настоящее время является одним из самых популярных методов диагностики в медицине и физиологии. Интерес отечественных и зарубежных ученых к анализу ВСР не угасает уже в течение нескольких десятков лет. Это свидетельствует о том, что он действительно позволяет получать новую и практически важную информацию в самых различных сферах применения, в том числе в практике школьной медицины и, особенно, в практике контроля за физическими нагрузками и занятиями спортом [1].

Все это дает основание целесообразным, а возможно и необходимым рассматривать ВСР, неотъемлемым показателем в диагностике функционального состояния и адаптационных возможностей детей с различными нарушениями психофизического развития в сфере адаптивной физической культуры. В этой социально значимой образовательной области, информацию о его применении (например, в сфере адаптивного физического воспитания детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью) нам найти не удалось.

В настоящее время в физическом воспитании детей для определения исходного функционального состояния и реакции организма на физические нагрузки применяются разные методы: степ-тесты, функциональные пробы, эргометрия, контрольные тесты и др. Так как, практически все они, чаще, связаны с выполнением строго регламентированной физической работы, применение их для детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, в большинстве случаев, трудно осуществимо. Проблема связана с имеющимися у детей устойчивыми грубыми нарушениями в мыслительных и волевых процессах, существенно отражающихся на количестве и качестве воспроизводимых ими произвольных двигательных действий, на понимании и правильном выполнении установок и правил как любых конкретных заданий, так и функциональных проб. Поэтому условия проб (тестов) строго выполняются не всегда, соответственно, объективность получаемой информации страдает.

Явные преимущества в этой ситуации для объективного определения физических, особенно функциональных возможностей организма детей имеют аппаратные методы обследования, в том числе анализ ВСР. Здесь простота съема информации о ВСР сочетается с возможностью извлечения из получаемых данных обширной и разнообразной информации о нейрогуморальной регуляции физиологических функций и адаптационных реакциях целостного организма. Кроме того, как отмечает Р.М. Баевский, характерной особенностью метода является его неспецифичность по отношению к нозологическим формам патологии и высокая чувствительность к самым разнообразным внутренним и внешним воздействиям [2]. Среди современных измерительных приборов в этой области следует отметить аппаратно-программный комплекс «Омега-М» (АПК «Омега-М»), который за 5-минутный промежуток времени позволяет у обследуемого регистрировать и обрабатывать информацию по 50 параметрам ВСР с интегральной оценкой функционального состояния организма в текущий момент с прогнозом на ближайшие сутки [3].

Цель исследования заключалась в оценке функционального состояния организма учащихся второго отделения вспомогательной школы на основе анализа ВСР с использованием АПК «Омега-М».

Материал и методы. Обследование проводилось среди учащихся 8–15 лет, обучающиеся во втором отделении вспомогательной школы (n=25, в том числе 15 мальчиков и 10 девочек, 3 и 4 группы здоровья). Измерение и анализ ВСР осуществлялись с помощью АПК «Омега-М». У обследуемого в положении сидя, электроды накладывались в области

запястья, ЭКГ регистрировалась в I стандартном отведении однократно. Записывалось 300 кардиоциклов. Время записи варьировалось индивидуально в зависимости от исходной частоты пульса у обследуемого. Компьютерная обработка результатов обследований позволила количественно оценить в метрической шкале от нуля до 100% уровень адаптации организма (А), показатели вегетативной (В) и центральной регуляции (С), психоэмоциональное состояние организма (D). Интегральный показатель (Health) в диапазоне 40-60% обеспечивает заключение об удовлетворительном состоянии организма, свыше 60% и 80% - соответственно как хорошее и отличное. Статистическая обработка данных осуществлялась с применением компьютерных программ «Excel» и «Statistica» (V.6.0). Асимметричное распределение показателей, обусловило их представление в виде медианы (Me).

Результаты и их обсуждение. Анализ ВСР показал, что у наибольшей части обследованных детей функциональное состояние организма по интегральному показателю Health определяется в границах от удовлетворительного до отличного. Удовлетворительные значения были зарегистрированы у 28% учащихся, столько же детей имели хорошее и у 8% (двух учащихся) они соответствовало отличному уровню. У значительной части обследованных (36%) показатели Health констатировали неудовлетворительное функциональное состояние организма. Абсолютным большинством в эту группу вошли представители мужского пола (89%). В возрастном аспекте данную «группу риска» составил возрастной диапазон 13–14 лет (т.е. подростковый возраст). У 20% всех обследованных детей все пять рассматриваемых показателей (А, В, С, D, Health) находились в диапазоне неудовлетворительных значений, у 12% – данные значения наблюдались в трех-четырёх показателях. Как правило, неудовлетворительное значение интегрального показателя Health соотносилось как минимум с двумя (и более) столь же низкими значениями других показателей (А, В, С, D). Чаще других показателей (в 66,6 % случаев), у детей имеющих удовлетворительное состояние по значению Health, на неудовлетворительном уровне находился показатель вегетативной регуляции (В). У детей с хорошим и отличным уровнем интегрального показателя функционального состояния организма на столь же высоком уровне находились и все остальные, изученные нами показатели (А, С, D), но низкие значения показателя вегетативной регуляции (В) встречались и здесь (у 55,5% от общего числа таких детей).

Заключение. Использование ПАК «Омега-М» позволило оперативно (около 5 минут в каждом индивидуальном случае) измерить ВСР и получить объективную адресную информацию об общем функциональном состоянии организма учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью. Полученные данные согласуются с распространенной в литературе характеристикой состояния здоровья данной категории детей и в целом совпадали с наблюдаемыми педагогами, учителем адаптивной физической культуры данной школы и регистрируемыми в медицинских картах показателями их психического и физического развития. Выявленные факты неудовлетворительного функционального состояния у детей, наряду с необходимостью продолжения углубленного исследования его показателей, требуют от педагогов и медицинских работников: строгой индивидуализации общеобразовательной (и особенно физической) нагрузки учебного процесса; повышенного внимания к реакциям и переносимости учащимися педагогических воздействий; активного поиска эффективных педагогических, психологических и медицинских мероприятий по выявлению имеющихся у детей нарушений развития и дальнейшей их коррекции или сглаживания.

Список литературы

1. Шлык, Н.И. Сердечный ритм и тип регуляции у детей, подростков и спортсменов: монография / Н.И. Шлык. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2009. – 255 с.
2. Баевский, Р.М. Математический анализ изменений сердечного ритма при стрессах / Р.М. Баевский, О.И. Кириллов, С.З. Клецкин: Наука, 1984. – 220 с.
3. Питкевич, Ю.Э. Алгоритм диагностического применения программно-аппаратного комплекса «Омега-С» в спортивной медицине: монография / Ю.Э. Питкевич [и др.]. – Гомель: Учреждение образования «Гомельский государственный медицинский университет», 2010. – 160 с.

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ В ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*И.Г. Номовир
Минск, НИО*

Решению педагогических и воспитательных задач на уроках музыки способствует применение электронно-дидактических средств обучения. Анализ достижений в области коррекционной педагогики разных стран дает основание утверждать, что компьютерные технологии являются уникальным средством, способным обеспечить детям с особенностями психофизического развития взаимодействие и общение с окружающим миром. Благодаря использованию компьютерных технологий повышается мотивация учебной деятельности, создаются новые «обходные пути» обучения, более эффективные способы решения традиционных учебных и коррекционных задач [1–4].

Материал и методы. Разработка контрольно-диагностического модуля (КДМ) электронного учебно-методического комплекса (ЭУМК) на уроках музыки в первом отделении вспомогательной школы (I–V классы) позволяет осуществлять контроль за результатами усвоения учебного материала, изучать уровень сформированности элементарных музыкальных представлений учеников о средствах музыкальной выразительности, жанрах музыки, музыкальных инструментах, композиторах и т.д. Это создает условия для максимального учета индивидуальных образовательных возможностей и потребностей учеников при обучении музыке.

При разработке КДМ определяющим является принцип логичности и целесообразности, при котором соблюдается соответствие предлагаемых заданий психологической структуре формируемого умения, характеру нарушений, выявленных в ходе диагностики. К числу эргономических требований, которые основываются на учете психофизиологических и возрастных особенностей обучающихся первого отделения вспомогательной школы, относится организация интуитивно понятного интерфейса и навигации в КДМ, свободной последовательности и темпа работы. Использование КДМ на уроках музыки предполагает выполнение следующих педагогических условий:

- поддержание климата психологического комфорта, способствующего доброжелательному восприятию окружающего мира;
- повышение мотивационной обусловленности познавательной деятельности;
- учет функционального состояния нервной системы детей;
- использование продуктивных видов деятельности в формировании жизненно-важных компетенций;
- создание благоприятных условий для развития речевой активности.

Содержание КДМ включает:

- методические рекомендации по работе с КДМ ЭУМК по учебному предмету «Музыка» для организации образовательного процесса с обучающимися первого отделения вспомогательной школы (I–V классы);
- тестовые задания по темам учебной программы.

Результаты и их обсуждение. В 2013 году лабораторией специального образования проводилась разработка тестовых заданий по изучению сформированности элементарных музыкальных представлений у обучающихся первого отделения вспомогательной школы, которые включают вопросы, объединенные определенной тематикой (например, «В мире звуков», «Песня, танец, марш» и т.д.) и готовые варианты ответов к каждому из них. Также, представлена система количественной и качественной оценки результатов. Количественные результаты выполнения теста оцениваются в процентном соотношении и предназначены для учителя. Качественная оценка выражается в наглядной или словесной форме и адресуется ученикам.

Содержание тестов КДМ разработано с учетом сформулированных учебной программой «Музыка» требований к знаниям и умениям учащихся в конце каждого года обучения, структурировано в соответствии с тематикой и содержанием программного материала.

Так, задания КДМ для I класса позволяют выявить у детей уровень сформированности элементарных представлений о разнообразии звукового мира природы и человека, о средствах выразительности музыки (тихо-громко, быстро-медленно, высоко-низко и т.п.).

Задания КДМ для II класса позволяют выявить у детей уровень сформированности элементарных представлений о выразительных красках музыкальной речи (регистровых, динамических, темповых, тембровых, ритмических), умений различать по характерным признакам основные жанры музыки (песня, танец, марш), способность соотнесения по внешнему виду и звучанию детских музыкальных инструментов (барабан, металлофон, трещотки, ложки, маракасы).

С помощью заданий КДМ для III класса выявляется наличие у детей представлений об участниках музыкального процесса (композиторе, исполнителе, слушателе), знаний об инструментах симфонического оркестра, их названий и классификации (духовые, ударные, струнные инструменты).

Тесты КДМ, основанные на программном материале IV класса, позволяют протестировать ребят в области национальной белорусской музыки, народных обрядов и праздников, умения соотносить названия белорусских народных инструментов с их звучанием, понимать различное эмоциональное содержание и характер музыкальных произведений.

Задания КДМ для обучающихся V класса раскрывают уровень сформированности у них умения различать основные музыкальные жанры, определять настроение и характер музыки, наличие элементарных представлений о родственности выразительных средств речевой, музыкальной, пластической и живописной интонации.

Заключение. Таким образом, включение в образовательный процесс тестовых заданий КДМ способствует индивидуализации коррекционного обучения, учит детей пошаговой оценке и контролю своих действий, формирует деловое отношение к положительному и отрицательному результатам, а также позволяет внести игровые моменты в процесс усвоения музыкального материала, стимулируя слуховое и зрительное восприятие в результате использования разнообразного наглядного материала, музыкальных фрагментов. Анализ результатов позволяет учителю собирать статистику о ходе выполнения тестов (просматривать количество ошибок, их типологию и частоту), что может быть использовано для рационального подбора заданий, увеличения или уменьшения сложности в зависимости от выявленного в процессе выполнения тестов КДМ уровня сформированности музыкальных представлений учеников.

Список литературы

1. Интернет и музыкальное образование школьников // Искусство и образование. – К., 2000. – № 1. – С. 45–50
2. ИКТ в образовании людей с особыми потребностями: Специализированный учебный курс / Н. Токарева, С. Бесио. – М.: Изд. дом «Обучение-Сервис», 2008. – 320 с.
3. Крючкова О.Г. Использование информационных технологий в обучении людей со специальными образовательными потребностями. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Полиграфсервис, 2003. – 42 с.
4. Кукушкина, О.И. Применение информационных технологий в специальном образовании / О.И. Кукушкина // Специальное образование: состояние, перспективы развития. Тематическое приложение к журналу «Вестник образования». – 2003. – № 3. – С. 67–76.

РЕАЛИЗАЦИЯ АКТИВНОСТИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ В СИТУАЦИИ ОГРАНИЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

*С.Ф. Пашкович
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Когда речь заходит об адаптации в социуме людей с ограниченными физическими возможностями, как правило, внимание акцентируется на физических и психологических барьерах, мешающих таким людям успешно адаптироваться, и на том, что необходимо

предпринять обществу, чтобы эти барьеры ликвидировать. Однако, при этом мало говорится о собственной активности людей данной категории.

Следует отметить, что ограничение свободы и самостоятельности, невозможность обходиться без посторонней помощи, возникающие вследствие ограничений в физической сфере, с одной стороны провоцируют негативные психические состояния, приводят к личностному кризису, а в дальнейшем могут привести и к психическим расстройствам. Но, в тоже время, данные ограничения содержат потенциал, который в большинстве случаев не используется.

Дело в том, что преодоление негативных психических состояний, продуцируемых ограничением физических возможностей, предполагает использование человеком определенных способов, направленных на оптимизацию его психологического состояния. Правильно выбранная стратегия поведения в данной ситуации может не только способствовать восстановлению психологического равновесия, но и оказывать содействие в формировании гармоничной, зрелой личности, умеющей противостоять различным стрессогенным факторам [1].

Нами была поставлена **цель**: выявление условий успешного преодоления негативных психических состояний в ситуации ограничения физических возможностей и разработка программы психологической адаптации для людей с ограниченными физическими возможностями, направленной на преодоление негативных психических состояний путем поиска возможностей личностной самореализации с использованием активных копинг-стратегий.

Материал и методы. Объектом нашего исследования, проведенного на базе ГУ СО «Витебский областной территориальный центр социального обслуживания ветеранов и инвалидов», являлись десять человек с травмами опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести.

В нашем исследовании мы использовали метод опроса с использованием методики «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана в адаптации Н.А. Сироты и В.М. Ялтонского и методики измерения уровня невротизации Л.И. Вассермана и обработку и интерпретацию полученных результатов – количественный и качественный анализ данных.

Проблема совладающего поведения людей с ограничениями в передвижении, имеет свою специфику, которая заключается в том, что эти ограничения становятся непреодолимыми препятствиями в реализации жизненных целей, поскольку человек не видит возможности реализации своей активности и, как правило, использует пассивные копинг-стратегии. В тоже время, проведенное нами исследование с использованием методики «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана в адаптации Н.А. Сироты и В.М. Ялтонского [2] и методики измерения уровня невротизации Л.И. Вассермана [3] показало, что успешно преодолевают негативные психические состояния те, кто использует активные копинг-стратегии.

Результаты и их обсуждение. Результаты исследований были обработаны с помощью компьютера средствами программного пакета SPSS. Результаты корреляционного анализа данных нашего исследования представлены в таблице 1.

Таблица. Таблица коэффициентов корреляции Пирсона

		«Невротизация»	«Решение проблемы»	«Поиск поддержки»	«Избегание»
«Невротизация»	Pearson Correlation	1	-,651 *	,938**	,820**
	Sig. (2-tailed)		,042	,000	,004
	N	10	10	10	10
«Решение проблемы»	Pearson Correlation	-,651 *	1	-,594	-,367
	Sig. (2-tailed)	,042		,070	,296

	N	10	10	10	10
«Поиск поддержки»	Pearson Correlation	,938**	-,594	1	,696*
	Sig. (2-tailed)	,000	,070		,025
	N	10	10	10	10
«Избегание»	Pearson Correlation	,820**	-,367	,696*	1
	Sig. (2-tailed)	,004	,296	,025	
	N	10	10	10	10
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

Данные показывают, что успешно преодолевают негативные психические состояния те, кто использует активные копинг-стратегии, поскольку наличие сильной положительной корреляции, которая существует между выбранной пассивной стратегией «Избегание» и уровнем невротизации стала свидетельством того, что, использующие данную стратегию не могут успешно адаптироваться. В тоже время, значимая отрицательная корреляция, существующая между уровнем невротизации и активной стратегией «Решение проблемы», может свидетельствовать о том, что человек, использующий именно эту стратегию, добивается успеха в преодолении отрицательных психических состояний и в действительности достигает того уровня, который можно назвать успешной адаптацией [1].

По результатам исследования была разработана и реализована программа занятий с элементами социально-психологического тренинга «Цель, ресурсы, мотивация» на базе Центра психологической помощи УО «ВГУ им. П.М. Машерова». Качественный анализ данных полученных с помощью анкеты и в беседе с участниками программы после ее проведения позволил говорить о том, что в процессе занятий произошли изменения в их самосознании, свидетельствующие о положительной динамике в преодолении негативных психических состояний. Произошли корректировка и переформулировка старых и определение новых целей в жизни, а также, что самое важное, произведен поиск и анализ ресурсов, необходимых для их осуществления, что в итоге дало участникам программы ориентиры в реализации их активности.

Заключение. Таким образом, исследование и апробация программы психологической адаптации показали, что переключение на использование активных копинг-стратегий способствует преодолению негативных психических состояний в условиях ограниченных физических возможностей, и тем самым помогает процессу психологической адаптации человека в данных условиях, поскольку открытие путей реализации своей активности помогает ему избавиться от психологического дискомфорта вызванного иллюзиями, уходом от решения реальных проблем и опорой на ложные ресурсы, что в итоге помогает ему приблизиться к ощущению состояния психологического комфорта и благополучия. Что и следует учитывать в первую очередь при работе с людьми данной категории.

Список литературы

1. Богомаз, С.Л. Использование копинг-стратегий в психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата / С.Л. Богомаз, С.Ф. Пашкович // Вестник МГУ им. А.А. Кулешова. Серия С: психолого-педагогические науки. – № 2, 2012. – С. 32–43.
2. Ильин, Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
3. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом "БАХРАХ", 1998. – 672с.

ОСОБЕННОСТИ ОВЛАДЕНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫМИ МАТЕМАТИЧЕСКИМИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ СТАРШИМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

*Е.Н. Сороко
Минск, БГПУ имени М. Танка*

Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует о качественном, количественном и временном своеобразии в развитии сенсорно-перцептивной и когнитивной сфер детей дошкольного возраста с нарушением слуха, что приводит к смещению в сроках становления ведущих видов деятельности (предметной и игровой), к формированию их вне речевого воздействия, а также оказывает отрицательное влияние на овладение содержанием всех образовательных областей дошкольного образования, в том числе и овладением элементарными математическими представлениями [1; 4].

В исследовании Л.Б. Баряевой отмечается, что неслышащие и слабослышащие дошкольники испытывают значительные затруднения в овладении количественными представлениями. У них наблюдается несформированность обобщенных представлений о множестве, о количестве; трудности в усвоении правил пересчета предметов, в выполнении действий сложения и вычитания, в сопоставлении количества разных предметов между собой и т.д. [2].

Согласно исследованиям И.А. Никольской, у детей с нарушением слуха наблюдаются сложности в овладении пространственными представлениями. Неслышащие и слабослышащие дошкольники не владеют в полной мере словесными обозначениями расположения предметов в пространстве, затрудняются в определении места расположения объектов относительно себя и относительно друг друга [3].

Вместе с этим в доступных нам научных работах нашли отражения лишь единичные аспекты данной проблемы, что требует комплексного ее исследования.

Цель – изучение особенностей овладения старшими дошкольниками с нарушением слуха элементарными математическими представлениями.

Материал и методы. Было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие по 12 неслышащих и слабослышащих детей в возрасте 6 лет. Дошкольникам предлагалось выполнить пять блоков заданий: количество и счет, величины, геометрические фигуры, пространственные представления, арифметические задачи.

В качестве критерия сформированности элементарных математических представлений выступили: сформированность представлений о количестве и счете, счетных операциях, величинах, геометрических фигурах, пространственных отношениях, сформированность умения решать простые арифметические задачи.

Показателями сформированности элементарных математических представлений о количестве и счете, счетных операций явились: умение считать в пределах 10 в прямом и обратном порядке; умение осуществлять порядковый чет в пределах 10; умение находить соседей числа в пределах 10; умение определять место числа в числовом ряду; умение соотносить количество предметов с соответствующей цифрой; умение осуществлять арифметические действия на сложение и вычитание.

Показателями сформированности элементарных математических представлений о величинах выступили: умение сравнивать предметы по длине, ширине, высоте и размеру.

Показателями сформированности элементарных математических представлений о геометрических фигурах явились: умение определять форму предметов, находить предметы заданной формы.

Показатели сформированности пространственных представлений выступили: умение определять месторасположение предметов относительно себя и других предметов.

Показатели сформированности умения решать арифметические задачи – умение составлять арифметические задачи на сложение и вычитание, понимать условие, находить искомое.

На основе выделенных показателей нами были определены уровни сформированности элементарных математических представлений у старших дошкольников с нарушением слуха: высокий, средний и низкий.

Результаты и их обсуждение. Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что для 50% как неслышащих, так и слабослышащих детей характерным является средний уровень сформированности элементарных математических представлений. У дошкольников, вошедших в данную группу, отмечались затруднения в определении расположения предметов относительно себя и нахождения места предметов относительно друг друга. Были допущены неточности в определении величинных характеристик объектов. Это связано с тем, что в большинстве случаев дети ориентировались не на существенные признаки объектов, например, длину, ширину, а на их цвет. Особую сложность вызвало решение задач с закрытым результатом. Наиболее успешными для детей оказались задания, выполнение которых происходило с использованием наглядной опоры. В тех случаях, когда инструкции давались только словесно, был отмечен спад результативности.

У 33% слабослышащих и 25% неслышащих старших дошкольников был отмечен высокий уровень сформированности элементарных математических представлений. Они с успехом выполнили все задания. Вместе с этим даже у данной группы детей были отмечены незначительные затруднения в понимании инструкций на словесной основе и речевом оформлении ответов.

Для 17% слабослышащих и 25% неслышащих детей оказался характерным низкий уровень сформированности элементарных математических представлений. Они допускали грубые и существенные ошибки в процессе выполнения всех заданий. С некоторыми заданиями дети вообще не смогли справиться. Дошкольники ориентировались на цвет, величину и пространственное расположение при количественном сравнении групп предметов. У них была отмечена зависимость счетной деятельности от качественных особенностей предметов и их пространственного расположения; непонимание условия элементарных арифметических задач и т.д. Дети испытывали трудности в выполнении заданий вне наглядной ситуации, не всегда могли дать словесное обозначение совершаемым действиям, отношениям между предметами.

Заключение. Таким образом, у большинства неслышащих и слабослышащих детей старшего дошкольного возраста был отмечен средний уровень сформированности элементарных математических представлений. Особую сложность вызвали у дошкольников задания, направленные на ориентировку в пространственном расположении и определении величины объектов, решение элементарных арифметических задач со скрытым результатом. Трудным было выполнение заданий по словесной инструкции без опоры на наглядную ситуацию, а также речевое оформление процесса и результатов своей деятельности. Это доказывает необходимость совершенствования коррекционно-педагогической работы по формированию элементарных математических представлений у данной категории детей.

Список литературы

1. Баряева, Л.Б. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников (с проблемами в развитии): учеб.-метод. пособие / Л.Б. Баряева. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2002. – 479 с.
2. Венгер, А.А. Некоторые особенности формирования восприятия глухих дошкольников // Научная сессия по дефектологии, пятая: сб. ст. / под ред. Т.А. Власовой. – М.: Просвещение, 1967. – С. 226–267.
3. Никольская, И.А. Современные подходы к обучению математике детей с нарушениями слуха: учеб. пособие для студентов дефектолог. факультетов к курсу «Основы математики с методикой преподавания» / И.А. Никольская. – М.: В. Секачев, 2011. – 213 с.
4. Обухова, Т.И. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха: учеб.-метод. пособие / Т.И. Обухова. – Минск: БГПУ, 2007. – 54 с.

ДВИГАТЕЛЬНАЯ СПОСОБНОСТЬ СТОПЫ У ДЕТЕЙ 6–10 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Л.Г. Харазян
Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы

Вопросам формирования у детей с нарушениями зрения жизненно важных двигательных умений и навыков и развития, связанных с ними двигательных способностей в тифлопедагогике пока еще не уделяется должного внимания. Отсутствие в этом направлении научных разработок приводит к необоснованному переносу существующей в массовой школе методики физического воспитания детей и подростков с нормальным зрением на их сверстников с нарушениями зрения. Такой подход представляет прямую угрозу организму школьников со зрительной депривацией. Исходя из этого, возникает необходимость изучения особенностей развития двигательной способности стопы (широко представленной в разнообразных двигательных действиях человека) и методики ее развития у детей с нарушениями зрения для рационального построения образовательного процесса по адаптивной физической культуре [3].

Цель исследования – установить особенности двигательной способности стопы у детей 6–10 лет с нарушениями зрения на основе сравнения с детьми массовой школы.

Материал и методы. Двигательная способность стопы исследовалась с помощью методики, разработанной В.А. Барковым с соавторами [1], которая включает в себя измерение длины стопы (см.), высоты подъема на носки (см.), количества подъёмов на носки (раз), время стояния на носках (см.) и дальность прыжка в длину толчком двух ног (см.). Дополнительно определялось состояние свода стопы у испытуемых [2].

Для количественной обработки результатов тестирования использован метод математической статистики. Достоверность отличий была определена путем расчета t-критерия Стьюдента и числа степеней свободы для несвязанных выборок.

Исследования проводились на базе Гродненской специальной общеобразовательной школы-интернат для детей с нарушениями зрения и средней школы № 13 г. Гродно. В нем были задействованы учащиеся 6–10 лет (по 14 девочек и 16 мальчиков в специальной и общеобразовательной школах).

Результаты и их обсуждение. В процессе обработки результатов исследования были выявлены следующие достоверные различия: мальчики массовой школы показали существенно более высокие результаты в подъемах на носки и время стояния на носках ($p < 0,001$), так же более низкие результаты у детей с нарушениями зрения в прыжках в длину с места и высота подъема на носки ($p < 0,01$) (Таблица 1).

В свою очередь, девочки массовой школы показали более высокие результаты в прыжке в длину с места ($p < 0,01$) и по времени стояния на носках ($p < 0,01$). В остальных тестах достоверных различий выявлено не было ($p > 0,05$) (Таблица 2).

Результаты диагностика свода стопы у детей с нарушениями зрения представлены в таблице 3. Необходимо так же отметить, что длина стопы у испытуемых обеих исследуемых групп соответствует норме.

Таблица 1. Количественная характеристика двигательной способности стопы мальчиков 6–10 лет массовой и специальной школ

Тесты	Мальчики (M±m)		t-критерий	p
	Массовая школа	Спец. школа		
Высота подъема на носки (см.)	7,21±0,35	5,61±0,56	2,42	<0,01
Подъемы на носки (раз)	51,50±3,26	31,00±6,22	2,92	<0,001

Стояние на носках (сек.)	39,56±3,28	19,75±5,10	3,27	<0,001
Прыжок в длину с места (см)	136,39±3,32	126,36±2,08	2,40	<0,01

Таблица 2. Количественная характеристика двигательной способности стопы девочек 6–10 лет массовой и специальной школ

Тесты	Девочки (M±m)		t-критерий	p
	Массовая школа	Спец. школа		
Высота подъёма на носки (см.)	6,24±0,27	5,18±0,46	1,98	>0,05
Подъёмы на носки (раз)	98,79±18,10	91,43±26,10	0,23	>0,05
Стояние на носках (сек.)	80,86±10,43	42,07±15,03	2,12	<0,01
Прыжок в длину с места (см)	134,75±2,97	125,63±2,45	2,37	<0,01

Таблица 3. Типы свода стопы у детей 6–10 лет с нарушениями зрения (в %)

Показатель плантограмм	Мальчики		Девочки	
	Массовая школа	Спец. школа	Массовая школа	Спец. школа
Здоровая стопа	76,55	31,25	81,25	78,60
Уплощенная стопа	12,15	43,75	10,75	14,30
Плоская стопа	7,10	18,75	5,25	7,10
Полая стопа	4,20	6,25	3,75	0,00

Заключение. Изучение двигательной способности свода стопы у детей 6–10 лет с нарушениями зрения выявило имеющиеся отклонения от их здоровых сверстников, а так же определить, что для мальчиков 6–10 лет данная проблема стоит наиболее остро.

Полученные результаты могут быть обоснованы тем, что у детей с нарушениями зрения возникают трудности со свободной ориентацией в пространстве, в результате чего понижается их моторная активность, которая, в свою очередь может вести к понижению двигательной способности стопы.

Исходя из выше изложенного, следует, что исследуемая проблема достаточно актуальна. Для ее решения необходима разработка конкретных методик, включающих в себя физические упражнения, обеспечивающие повышение работоспособности и выносливости мышц и связок стопы, выполняющих опорную и демпфирующие функции. Так же при использовании данных методик на уроках адаптивной физической культуры необходимо учитывать первичный дефект у детей – нарушения зрения различной степени.

Список литература

1. Барков, В.А. Устройство для определения двигательной активности стопы и голени / В.А. Барков, А.И. Свириденко, Е.В. Знатнова, В.В. Баркова // пат. 9389 U Респ. Беларусь: заявитель УО «Гродненский гос. университет им. Янки Купалы – № u 20121113, заявл. 17.12.2012; опубл. 30.08.2013 // Афіцыйны бюл. / Нац. цэнтр інтэлектуал. уласнасці. – 2013. – № 4. – С. 195

2. Биомеханика и коррекция дисфункции стоп: монография / М. Дерлятко [и др.]: под науч. ред. А.И. Свереденка, В.В. Лашковского. – Гродно: ГрГУ, 2009. – 279 с.
3. Толмачев, Р.А. АФК и реабилитация слепых и слабовидящих / Р.А. Толмачев. – М.: Советский спорт, 2004. – 108 с.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ ВТОРОГО ОТДЕЛЕНИЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*О.С. Хруль
Минск, НИО*

В настоящее время наблюдается недостаточное количество электронных образовательных ресурсов по предмету «Ориентировка в окружающем». Среди имеющихся следует отметить преимущественно статические электронные средства обучения – иллюстрации, презентации педагогов, репродукции картин или фотоальбомы, созданные с помощью Flash-анимации.

Цель создания контрольно-диагностического модуля электронного учебно-методического комплекса ЭУМК: поддержка существующих учебно-методических комплексов; оптимизация образовательного процесса.

Решаемые задачи:

- осуществление диагностики познавательных возможностей и контроля уровня достижений учащихся по учебному предмету «Ориентировка в окружающем» с учащимися второго отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната);
- формирование приемов практических действий;
- формирование элементов учебной деятельности;
- коррекция нарушений восприятия, внимания, зрительно-двигательной координации, пространственных представлений, наглядно-действенного мышления, речи.

Материал и методы. Для детей с интеллектуальной недостаточностью типичны познавательная инертность, слабость аналитико-синтетической деятельности, значительные отклонения от нормы в чувственном познании (пассивность и замедленность процесса восприятия, слабость анализа и синтеза при узнавании предметов и их пространственных отношений и т.д.). В процессе учебной деятельности отмечаются нарушения общей ориентировочной деятельности (неясное осознание цели задания, отход от поставленной задачи при встрече с трудностями, недостаточно критичное отношение к полученным результатам), работоспособности (утомляемость, быстрое истощение, снижение устойчивой деятельности, потеря контроля над движением и др.), что неизбежно влияет на развитие двигательной сферы и формирование движений. Характерна низкая самостоятельность.

Следовательно, для обучающихся наиболее предпочтительным будет использование *условно-пассивных форм взаимодействия с электронными образовательными ресурсами*, которые характеризуются отсутствием активного взаимодействия пользователя с контентом, при этом контент имеет неизменный вид в процессе пользования. К условно-пассивным формам взаимодействия относятся:

1. Просмотр иллюстраций (тематических предметных и сюжетных);
2. Прослушивание звука (речи, музыки, песни или речи на фоне музыки);
3. Просмотр изображений (статических или динамических) [1].

Известно, что в структуру электронного учебного модуля одинакового типа входят компоненты, посвященные одному и тому же тематическому элементу учебного курса по данному предмету:

- информационный (справочно-информационный) модуль;
- контролирующий (тестовый, контрольно-диагностический) модуль;
- практический (интерактивный) модуль.

Технические требования к ЭУМК:

- функционировать в операционных системах Windows 2000/XP/Vista/7;
- иметь развитый, удобный, интуитивно-понятный, современный и легкий в освоении интерфейс пользователя, простую навигацию, позволяющую легко ориентироваться в его структуре и выборе режимов работы [2].

Педагогические требования к ЭУМК:

- соответствовать Кодексу Республики Беларусь об образовании от 01.09.2011г. №2/1034;
- соответствовать учебной программе по учебному предмету «Ориентировка в окружающем»;
- учитывать психофизические, познавательные, возрастные особенности учащихся с интеллектуальной недостаточностью;
- соответствовать общим дидактическим и коррекционным принципам: доступности, наглядности, систематичности, последовательности, практико-ориентированному характеру обучения;
- соответствовать основополагающим психолого-педагогическим принципам: адекватности особенностям психического и физического развития детей с интеллектуальной недостаточностью, комплексности, вариативности;
- соответствовать специфическим дидактическим требованиям (адаптивности, интерактивности, визуализации, системности).

Результаты и их обсуждение. Тесты КДМ разработаны в 2013 году специалистами лаборатории специального образования Национального института образования в соответствии с содержанием программного материала учебного предмета «Ориентировка в окружающем» и согласуются с примерными показателями освоения детьми программы к концу каждого года обучения.

Выполнение заданий по учебному предмету «Ориентировка в окружающем» предполагает их выполнение обучающимися пассивно с помощью учителя. Учитель читает вопрос теста и отмечает ответ, выбранный ребенком. Однако, в зависимости от индивидуальных возможностей развития каждого ученика, по мере овладения им навыком чтения или умением пользоваться компьютерной мышью, допускается выполнение тестов с частичной помощью со стороны учителя.

Разработанный модуль включает 11 тестов, состоящих из пяти вопросов по следующим темам: Части туловища. Игрушки. Учебные принадлежности. Бытовые приборы. Учреждения общественного пользования. Фрукты. Овощи. Посуда. Мебель. Времена года. Слова вежливости.

По завершении прохождения теста дается итоговый отзыв в виде количественной и качественной оценки результатов.

Количественные результаты выполнения теста выражаются в процентном соотношении и предназначены для учителя. Так, каждый правильный ответ принимается за 20% и оценивается в один балл.

Качественная оценка выполнения детьми заданий выражается в наглядной форме (смайлами): правильное выполнение от трех и более заданий – веселым смайлом, менее трех заданий – грустным.

Результаты тестов можно заносить в сводную таблицу (например, закрашивать клетки определенным цветом), что позволит учителю видеть в динамике усвоение той или иной темы не только одним учеником, но и всем классом.

Заключение. Педагогу, работающему с ребенком за компьютером, необходимо уметь распознавать у детей признаки интеллектуального и зрительного утомления и своевременно принимать соответствующие меры по его профилактике и преодолению.

Список литературы

1. ИКТ в образовании людей с особыми потребностями: Специализированный учебный курс / Н. Токарева, С. Бесио. – М.: Изд. дом «Обучение-Сервис», 2008. – 320 с.
2. Крючкова О.Г. Использование информационных технологий в обучении людей со специальными образовательными потребностями. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Полиграфсервис, 2003. – 42 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ 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. Пеньевская, 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 УО «Витебский государственный специальный сад № 25», УО «Минский государственный специальный сад

№ 452», детских садов общего типа № 69, № 72 г. Витебска. Исследованием были охвачены 49 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 обиходно-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 обсуждения. 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, обиходно-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 высказываний 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 звукосочетаниями, 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: объём рассказа, степень самостоятельности при его составлении, связность, последовательность, полнота изложения. Смысловое соответствие исходному материалу и поставленной задаче, а также особенности фразовой речи (объём 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 объёмов 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. Дифференци-

рованный 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 ПОСТРОЕНИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ ПРОТИВОПОЛОЖНОГО ПОЛА У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

*Д.В. Шлома
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Жизнь любого человека происходит во взаимодействии с другими людьми, где совершается построение наиболее важных отношений, необходимых для развития личности. При их формировании особенно значимую роль занимает общение, которое предполагает получение максимального результата от совместной деятельности.

Процесс построения взаимоотношений у слепых и слабовидящих людей складывается в специфических условиях взаимодействия с окружающими людьми. Подчиненная позиция незрячего и слабовидящего человека оказывает негативное влияние на формирование инициативности и самостоятельности, что затрудняет процесс социального взаимодействия. В современной отечественной тифлопедагогике и тифлопсихологии проведено достаточно большое количество исследований, посвященных изучению процесса формирования социальных отношений у людей с нарушениями зрения (П.М. Залюбовский, (1981), И.Г. Корнилова (1999), А.Г. Литвак, 1985, Г.В. Никулина, 2004 и др.). В контексте данной проблемы также уделяется внимание изучению развития различных форм невербального общения у детей со зрительной депривацией (Г.В. Григорьева, 2000, В.З. Денискина, 1997, Л.М. Зальцман, 2002 и др.). Во всех исследованиях ученые подчеркивают существенные трудности общения детей с нарушениями зрения, которые накладывают специфику на организацию взаимодействия и построения отношений с другими людьми.

В современной тифлопедагогике и тифлопсихологии вновь становится актуальным изучение вопроса построения взаимоотношений с лицами противоположного пола у людей с глубокими нарушениями зрения. Л.И. Солнцева (1999) отмечает у подростков с нарушениями зрения тревожность и неуверенность в построении взаимоотношений со сверстниками противоположного пола. На данную проблему также указывают психологи и педагоги специальных школ. На основании выше изложенного, а также по результатам общения и наблюдения за незрячими и слабовидящими юношами и девушками, был сделан вывод, что у молодых людей с глубокими нарушениями зрения возникают трудности в общении и построении взаимоотношений с представителями противоположного пола. В связи с этим возникает необходимость в формировании навыков построения взаимоотношений с противоположным полом у подростков с глубокими нарушениями зрения, что,

в свою очередь требует разработки и применения специальных коррекционных мероприятий.

Цель: изучение особенностей построения взаимоотношений со сверстниками противоположного пола у подростков с нарушением зрения.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе Шкловской общеобразовательной школы для детей с нарушением зрения. В исследовании приняли участие 21 человек (9 мальчиков и 12 девочек), средний возраст которых составлял 13–16 лет. Также была сформирована контрольная группа из 20-ти нормально видящих детей аналогичного возраста. Для изучения особенностей построения взаимоотношений с лицами противоположного пола у подростков с нарушением зрения было записано 8 миниатюр в формате mp3. Данные миниатюры были разделены на следующие группы: знакомство, поведение на свидании, симпатия или антипатия. Участникам исследования предлагалось прослушать ситуацию, а затем ответить на вопросы исследователя. В ходе исследования были использованы следующие методы: беседа и наблюдение.

Результаты и их обсуждение. Как уже было отмечено выше, ситуации были разделены на три группы. В первом случае детям предлагалось выявить особенности знакомства. После прослушивания миниатюры задавались вопросы. Вот некоторые из них:

1. Это знакомство удачное или неудачное?
2. Почему оно является удачным или неудачным?
3. Как в данной ситуации вели себя парень или девушка?

Необходимо отметить, что все подростки правильно определяли удачное это знакомство или нет, однако при выявлении причин неудачного знакомства, особенностей поведения участников ситуации у детей из экспериментальной группы возникали трудности. Затем двум участникам исследования (мальчику и девочке) было предложено проиграть ситуацию на знакомство. Необходимо отметить, что при проигрывании сценки у подростков из экспериментальной группы возникали трудности, не смотря на то, что они хорошо знали друг друга.

Во втором случае подросткам были предложены ситуации, направленные на определение особенностей поведения партнёров на свиданиях. В первой ситуации у мальчика не оказалось денег на кафе, во второй миниатюре парень показывал себя только с положительной стороны. Стоит отметить, что с данной группой ситуаций справилась большая часть испытуемых. Некоторые дети из экспериментальной группы сами предлагали различные варианты выхода из подобных ситуаций. Также подростки отметили, что показ себя только с положительной стороны в конечном итоге ни к чему хорошему не приведёт.

Третья группа ситуаций была направлена на определение симпатии или антипатии со стороны одного из партнёров. После прослушивания аудиозаписей испытуемым задавались вопросы. Вот некоторые из них:

1. Как в этой ситуации ведёт себя парень или девушка?
2. Почему они могут так себя вести?

Необходимо отметить, что дети правильно определяли наличие симпатии или антипатии у участников сценки. Однако, подростки из контрольной группы называли больше возможных причин подобного поведения.

Особый интерес представляет ситуация с обоюдной симпатией. После прослушивания сценки подросткам было необходимо определить дружба это или что-то большее. Большинство испытуемых дало правильный ответ, сказав, что это дружба.

Заключение. Проблема построения взаимоотношений с представителями противоположного пола является общечеловеческой. Однако, зрительная депривация оказывает влияние на формирование коммуникативной сферы, что в свою очередь влияет на процесс построения взаимоотношений с людьми в целом и с лицами противоположного пола в частности. Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о наличии у подростков с нарушенным зрением трудностей в построении отношений с лицами противоположного пола.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

О ПОКЛАВИАТУРНОМ РАСПРЕДЕЛЕНИИ ИСПОЛНЯЕМОЙ НА БАЯНЕ ПОЛИФОНИИ

В.А. Бабарико
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Актуальность рассмотрения методов подготовки баяниста к исполнению полифонической музыки обуславливается особой сложностью, многозадачностью данной исполнительской практики.

Цель настоящего исследования – описание общих закономерностей поклавиятурного распределения многоголосия на баяне при переложении полифонической музыки.

Материал и методы. Материалом исследования являются работы по теории исполнительского искусства, личная исполнительская практика. Изучение указанного материала осуществлялось на основе комплексного метода с использованием теоретического и сравнительного анализа.

Результаты и их обсуждение. Звучание воспроизводимого баянистом на правой клавиатуре многоголосия можно признать более выразительным вследствие: 1) свободной от функции обеспечения меховедения артикуляции (широких возможностей туше правой руки), 2) средств регистровки, 3) локализации звучания. Описываемый ряд преимуществ позволяет рекомендовать к расположению в партии правой руки максимально возможного количества голосов исполняемой на баяне полифонической фактуры (в переложениях) при условии параллельного использования левоклавиятурной партии (см. рис.).

Moderato (con moto)

The image shows a musical score for Moderato (con moto) in E minor, Op. 85, No. 4, measures 1-19. The score is in 4/4 time and features a complex polyphonic texture with multiple voices in both hands. Fingerings are indicated by numbers 1-5. Dynamics include pp and sempre pp. The score is written for a bayan, with a B-flat key signature and a common time signature.

Рис. М. Рeger. Фуга *e-moll* (Op. 85, № 4), такты 1–19

В сольном исполнении полифонии на клавишных музыкальных инструментах существенное влияние на характер туше, артикуляцию оказывает аппликатура. Объединению тонов в мелодию, смысловой связи звуков в рамках воспроизводимой полифонической фактуры способствует правильно подобранная аппликатура. Главный принцип формирования такой аппликатуры – последовательное участие пальцев, предполагающее наименьшее

изменение положения кисти исполнителя. В воспроизводимом на той или иной клавиатуре баяна многоголосии мелодическая линия, исполняемая аппликатурой, способствующей связности артикуляции, значительно тише филируется через туше – т.е. может извлекаться сравнительно тише или громче. Ряд объективных трудностей исполнения полифонии, обусловленных расположением в партии правой либо левой руки более двух голосов (рис.), вынуждает баяниста применять скольжение, повторное использование того или иного пальца, а также поворот или бросок кисти.

В исполняемом на баяне многоголосии скольжение осуществляется преимущественно первым либо пятым пальцем в партии правой руки на относительно крупных длительностях (см. рис.). При одновременном воспроизведении более двух голосов на той или иной клавиатуре баяна для сохранения связности артикуляции часто требуется подмена пальцев (см. рис., такты 10, 12, 13, 17–19). В тактах 10–11 представленного фрагмента переложения Фуги *e-moll* М. Регера отмечено использование скольжения (указано стрелками) и поворот кисти (обведено прямоугольником), необходимый для того, чтобы исключить скольжение в исполнении средних голосов, которые, в отличие от темы (верхний голос), требуется играть более приглушенно. Описываемый приоритет аппликатурной связности в отношении голосов, которые необходимо исполнять тише, особо актуален в игре на баяне, где уровень относительной громкости извлекаемого звука обратно пропорционален его высоте (т.е. чем ниже высота – тем больше громкость) ([1, 70]).

Подчеркнем, что в рамках многоголосия, исполняемого на той или иной клавиатуре баяна, для выделения одной фактурной линии на фоне другой наиболее эффективно использование клавишной атаки, а не приглушение параллельно извлекаемых тонов туше-филировкой (через сокращение глубины нажатия кнопок). Достаточно показательным является то, что в баянном исполнении многоголосия эффект громкостного выделения отдельных тонов клавишной атакой осуществляется, во многом, за счет непроизвольного точечного подчеркивания мехом¹.

При выборе аппликатуры необходимо также рассматривать возможность задействования вспомогательных рядов баяна. Основными случаями их использования в исполнении многоголосия, помимо следования субъективному критерию удобства игры, являются: а) сохранение определенной аппликатурной последовательности, например, в проведениях темы (см. рис.², такты 4–5, 7–8 (указано овальными линиями)); б) предотвращение частого применения слабых пальцев (четвертого - пятого) и скольжения.

В исполнении полифонического сочинения в полном фактурном объеме баянистом определяются приоритетные интонационные линии, вырабатывается интонационный (громкостно-динамический) план, художественная концепция. Корректное осуществление изменения громкостных уровней интонационных пластов воспроизводимой полифонии посредством меховедения и туше, формирование соответствующих артикуляционных навыков возможно только в управлении общей громкостной динамикой голосов.

Заключение. В переложении полифонической музыки для баяна тесситурно-тембровые и громкостно-динамические отличия пластов исполняемой фактуры предустанавливаются путем их предварительного поклаватурного распределения с приоритетом размещения голосов в партии правой руки. Необходимая аппликатура, техника туше вырабатываются исключительно при исполнении многоголосия в полном фактурном объеме.

Список литературы

1. Егоров, Б.О некоторых акустических характеристиках процесса звукообразования на баяне / Б. Егоров // Баян и баянисты: сб. статей. Вып. 5 / сост. и общ. ред. Ю. . – М.: Сов. композитор, 1981. – С. 57–84.

¹ Описываемая связь туше с меховедением выражается в толчках полукорпусов баяна, создаваемых пальцевыми (кистевыми) ударами исполнителя.

² Исполнение на вспомогательных рядах клавиатур баяна обозначено аппликатурой, обведенной кружком (например: «2»).

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИОННО-РЕПЕТИЦИОННОЙ РАБОТЫ В ЛЮБИТЕЛЬСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ СТУДЕНТОВ

*В.А. Доморацкий
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Университет сегодня является уникальным, органично объединяющим фактором для молодёжи, занимающейся в разнообразных студенческих любительских коллективах. Особая культурная среда и интеллектуальная атмосфера, наличие традиций, ориентация на постоянное самосовершенствование, интерес ко всему новому – создаёт единую платформу для непрофессиональных музыкантов, танцоров различных уровней и пристрастий: любителей и исполнителей классической, эстрадной, джазовой, этнической, рок и поп-музыки. Благодаря высокому уровню общей культуры, студент, даже при отсутствии достаточного музыкального или хореографического образования, может иметь ясное представление о качественном исполнении в любом музыкальном жанре или стиле.

Цель статьи – раскрытие некоторых аспектов своеобразия организационно-репетиционной работы любительского музицирования студентов в студии эстрадной песни «Шанс» Витебского государственного университета имени П.М. Машерова.

Результаты и их обсуждение. Важнейшим критерием существования любительского коллектива, в котором осуществляется процесс музицирования, является репетиционная работа. С первых дней существования коллектива солистов студии эстрадной песни необходимо создать все условия для удовлетворения познавательных потребностей студентов, раскрытия творческого потенциала и повышения уровня их музыкальной компетентности. Специфика любительского музицирования в жанре популярной песни предполагает разнообразие методики вокальной работы с исполнителями, изменение тембровой палитры инструментальных аранжировок и постоянное обновление технического оснащения оборудования. Именно на этих принципах строится вся организационная работа в коллективе. Нам удалось убедить руководство университета в том, что и слушателей, и исполнителей во время проведения любых мероприятий (концертов, конкурсов, научно-практических конференций, олимпиад и т.д.) следует воспитывать на качественном звуке, а значит, иметь соответствующую для этого аппаратуру: современный цифровой микшерный пульт, акустическую систему, микрофоны, мультимедиа. Данное оборудование в университет приобретено и ежегодно совершенствуется. Также выделено помещение для репетиций и записи фонограмм.

Набор участников в студию осуществляется ежегодно. Это происходит в форме открытого прослушивания всех желающих первокурсников, которым предлагается исполнить на сцене актового зала в микрофон две разнохарактерные песни. Одновременно происходит запись на видео для того, чтобы в дальнейшем рассматривать претендентов на предмет телегеничности. Предпочтение отдаётся солистам, наиболее ярко исполнившим свою программу, имеющим опыт занятий в школьных хоровых и эстрадных коллективах, обладающим редким тембром голоса, хорошим слухом, чувством ритма и обучавшимся ранее в музыкальных школах. По завершению прослушивания самые талантливые исполнители приглашаются для репетиций с основным составом студии, где окончательно определяется их участие.

Репетиция является основным звеном всей учебной, организационно-методической, воспитательной и образовательной работы с коллективом. По репетиции можно судить об уровне его творческой деятельности, общей эстетической направленности и характере исполнительских принципов. Репетицию можно представить как сложный художественно-педагогический процесс, в основе которого лежит коллективная творческая деятельность, предполагающая определённый уровень подготовки участников.

Без продуманной организации репетиции не может быть ни подлинного взаимопонимания между руководителем и коллективом, ни реализации педагогической и

художественной программы. Чёткая организация служит поддержанию в участниках творческого горения, их активной самоотдаче.

С нашей точки зрения, начинать репетицию необходимо вовремя, независимо от того, сколько пришло к назначенному часу участников. Это послужит хорошим уроком тем, кто опоздает, и приучит всех приходить на репетицию за 10–15 минут до начала. В противном случае, зная, что руководитель из-за несвоевременной явки участников задерживает репетицию, число опозданий может постоянно увеличиваться, что приведёт к потере времени, отведённого на репетицию. От этого снижается не только художественная отдача репетиции, но теряется и её воспитательный, нравственно-организующий смысл. Таким образом, начало репетиций в строго установленное время – это и этическое, и педагогическое, и художественно-эстетическое требование.

Во время любительского музицирования участники студии должны выполнять все указания руководителя, точно следуя установленному режиму работы. В межличностном общении приобретается опыт эмоционально-творческих контактов на основе взаимного интереса и доброжелательного отношения друг к другу. В результате продуманной учебно-воспитательной работы развивается творческая инициатива каждого солиста студии и открывается перспектива для развития всего коллектива.

Методика разучивания новой песни осуществляется традиционно: сначала идёт её показ на одном из носителей (MD, CD или MP3). По окончании слушания обсуждается содержание произведения, его музыкальная сторона. Затем руководитель знакомит участников с вокальной аранжировкой. Разучивание происходит по партиям, которые в дальнейшем объединяются в ансамбль. В зависимости от жанровой принадлежности и характера произведения, к работе над песней может быть подключен и хореограф.

Индивидуальная работа с солистами происходит несколько иначе. Разучивание новой песни они могут осуществлять самостоятельно. На репетиции же происходит работа над совершенствованием исполнительского мастерства, над умением «пропускать» через себя поэтическое содержание. Именно на репетиции оттачивается искусство владения микрофоном, навыки движения на сцене под музыку.

Заключение. Таким образом, чётко организованная репетиционная работа в любительском коллективе студентов – это подготовка участников, поддержание в них творческого настроения, создание благоприятной атмосферы для концертной деятельности и главным образом, путь к победам на конкурсах и фестивалях.

ИНТЕРПРЕТАЦИОННАЯ И ИМПРОВИЗАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

*Е.Л. Дружинина
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

В условиях перманентного расширения информационной среды в процессе развития образовательных и производственных технологий человеку необходимо обладать способностью корректировки собственных взглядов и динамичной адаптации их к меняющимся социальным реалиям. Это обуславливает поиск инновационных форм организации его творческой деятельности. Обществом востребован человек, ориентирующийся в происходящих событиях и явлениях, адекватно оценивающий их и принимающий оригинальные решения в нестандартных жизненных ситуациях. В связи с вышесказанным, *актуальность исследования* заключается в формировании творчески активной личности, обладающей эвристическим мышлением, независимыми суждениями и действиями.

Цель исследования – выявление видов интерпретационной и импровизационной деятельности учащихся на уроках музыки, которые способствуют развитию эвристического мышления и формированию творческой активности у детей младшего школьного возраста.

Материал и методы. Материалом для исследования явился результат опытно-экспериментальной работы, проходившей на базе ГУО «Гимназия № 3 им. А.С. Пушкина» г. Витебска (в рамках темы диссертации «Педагогическая технология развития эвристического мышления младших школьников (на примере уроков музыки»)). Исследование проводилось с 2010 по 2013 гг. В нашей работе для достижения поставленной цели были задействованы следующие методы: наблюдение, беседа, изучение творческих работ учащихся младших классов, метод моделирования. Методологическую основу исследования составили научные принципы проблемного и эвристического обучения (В.И. Андреев, В.И. Загвязинский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.И. А.В. Хуторской и др.).

Результаты и их обсуждение. Воплощение творческих продуктов учащихся на уроках музыки наиболее продуктивно осуществлялось в результате интерпретационной и импровизационной деятельности школьников, многообразие этих видов деятельности отображено в таблице (табл.).

Таблица. **Интерпретационная и импровизационная деятельность учащихся на уроках музыки**

Разновидности интерпретаций и импровизаций	Основная характеристика и импровизационной деятельности
Словесная интерпретация (трактовка музыкального образа)	Эмоционально-выразительное, оригинальное пояснение характера музыки: сравнения, метафоры, словообразования, характеризующие смену настроений. Проведение аналогии с поэтическими образами, которые отражены в стихотворениях великих поэтов классиков и современников, написание собственных четверостиший (эпиграфов) или прозы (эссе) к прослушанным музыкальным произведениям, проведение уроков музыки в сказочно-сюжетной форме. «Придумывание» собственного названия музыкальных сочинений (сравнение полученных результатов с оригинальными программными названиями музыкальных произведений).
Ритмико-двигательная импровизация	Передача характера, настроения и ритмической пульсации в момент звучания музыки или в период постмузыкальной коммуникации пластикой тела. Подбор оригинального движения в зависимости от выразительности интонации, динамических, темповых, регистровых особенностей.
Вокальная импровизация	Выразительное пропевание своей интерпретации музыкальной темы после прослушивания музыкального сочинения. Контрастная импровизация (при помощи средств музыкальной выразительности придумать антипод музыкального сочинения, например, был мажорный лад – стал минорный, нюанс бал пиано (P) – стал форте (F), штрих был legato – стал staccato и т.д. Создание собственных мелодических импровизаций.
Темброво-инструментальная импровизация	«Оркестровка музыкальных произведений», выбор выразительного тембра инструмента (детских музыкальных инструментов или виртуальных при помощи персонального компьютера и музыкальных программ). Решение поисковых ситуаций – выбор инструментов для оркестровки, смена инструментов в соответствии с изменениями характера музыки.
Мимическая импровизация	Передача учеником эмоциональной составляющей музыкального образа (или нескольких контрастно звучащих музыкальных тем) при помощи мимики: выражения глаз, бровей, мышц лица, губ.
Цветовая интерпретация	Связывание определенного цвета с соответствующим настроением в музыке. «Субъективное трактование» цветоощущения музыкального произведения каждым учеником в зависимости от его эмоционально-образной сферы, «чувствования» музыки одним или несколькими цветовыми решениями (непредметное («цветовая или графическая абстракция») и предметное (изображение сюжета)).

Полихудожественная интерпретация и импровизация	Сравнение музыкального произведения с картиной (двумя или несколькими) в плане общности или различия выраженных в них настроений (и, наоборот несколько музыкальных произведений с одной картиной). Использование различных инсценировок и театрализованных игр (сопровождающихся народной, классической или современной музыкой). Творческое, пластическое интонирование. Написание собственных стихов или прозы к музыкальным сочинениям
---	--

Заключение. В процессе восприятия музыки сознание становится интерпретирующим, а значит – эвристически-креативным. Постигая образное содержание музыкального произведения самостоятельно, эмоционально реагируя на музыку, воплощая свои оригинальные идеи в продуктах творчества: интерпретации и импровизации, учащиеся не только выстраивают свой личный образовательный путь на уроках музыки, но и развивают способности к оригинальному, независимому, практическому суждению. В ходе наблюдения за результатами творческой деятельности учащихся выявилось то, что неожиданные эстетические реакции детей не могут быть заранее запрограммированы учителем. Это связано с эзотерическим постижением музыкального языка каждым ребенком, следовательно, рейтинг действий педагога во многом будет обусловлен не только его теоретической образованностью, но и эмоциональной открытостью, творческой активностью и неординарностью мышления.

РОЛЬ ЭМОЦИЙ В ХОРОВОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВЕ

Т.В. Жукова
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова

Эмоционально-волевая воспитанность человека отражается в его эмоционально-оценочном отношении к миру, собственной деятельности. Знания студента о пении и его певческие навыки не всегда свидетельствуют о том, что он положительно относится к своей деятельности. Разные представители педагогической науки придавали огромное значение особой задаче воспитания – формированию эмоций. Именно эмоции более всего способны переходить в область бессознательного, не контролируемого разумом.

Актуальность проблемы выражается в том, что культура чувств, подлежащая воспитанию у будущих учителей музыки не совпадает с культурой их мышления и объемом знаний. В настоящее время отсутствует систематизация эмоциональных методов работы с участниками хора.

Цель исследования – показать роль эмоций в учебно-концертном хоровом исполнительстве студентов музыкальной специальности.

Материал и методы. Базой для исследования явились: народный студенческий хор «Кантилена» и хор китайских студентов Витебского государственного университета имени П.М. Машерова. Для эксперимента был отобран исполнительский репертуар хоров: разнообразный по эмоциональному насыщению, жанрам и стилям. Определены критерии эффективности эмоционального развития студентов – участников хоров: эмоциональная отзывчивость, проявляющаяся как положительное переживание от исполнения хоровой музыки; выявление ассоциативных связей; осознанность и аргументированность оценочных суждений; устойчивое внимание.

Результаты и их обсуждение. Теоретические и эмпирические методы исследования позволили выявить специфический характер эмоций в учебно-концертной исполнительской деятельности. Музыкально-исполнительский процесс включает два компонента, лишь отчасти друг с другом связанных, – постижение сути произведения (восприятие) и его передачу (воспроизведение). Хоровое пение – искусство исполнительское и сценическое. Большинство авторов, исследовавших вопросы хороведения отмечают значимость эмоций как в исполнительстве, так и в хоровой

педагогике. Значение эмоций в хоровом исполнительстве значительно шире. Все исследователи признают, что эмоции выполняют функцию оценки значимости происходящего, функцию побуждения личности к любой деятельности. В основе классификации лежат эмоции, которые субъективно переживаются дирижером и певцами, непосредственно влияя на звучание.

В ходе эксперимента было выявлено, что важным инструментом воздействия музыки на эмоциональное состояние поющих может стать само занятие, репетиция, обладающая рядом психолого-педагогических особенностей, которые повышают его воспитательные возможности. Интенсивное педагогическое общение, устойчивая обратная связь - особенно актуальны в случае занятий с иностранными студентами, где эмоциональный фактор выступает компенсатором вербальной коммуникации. Более того, сам музыкальный материал является субъектом и объектом коммуникации, так как эмоции из «жизни» в музыке выступают в более концентрированном, преувеличенном виде. В репертуар были включены: русская и зарубежная классика, народные песни, современные сочинения. Одним из показателей эмоционального развития студентов в хоровом исполнительстве явилось непосредственное (лицевое) общение дирижера и поющих.

Заключение. В результате исследования можно сделать вывод, что проблема изучения эмоций в хоровом исполнительстве заключается в бессознательной природе эмоциональной сферы человека. При этом, важным является дидактический принцип сознательности обучения. Эмоциональная отзывчивость поющих в хоре проявляется наиболее успешно при соблюдении следующих условий: когда используются психолого-педагогические особенности хоровой репетиции, занятия; в работу включается разнообразный по эмоциональному насыщению репертуар; одним из приемов творческого процесса выступает интенсивное педагогическое общение.

Список литературы

1. Дмитриевский Г.А. Хороведение и управление хором. – М., 1957.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М., 2003.

ОСНОВНЫЕ ИТОГИ РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЕКТА «ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО ПРЕДМЕТУ «МУЗЫКА»

*С.А. Карташев, Ю.С. Сусед-Виличинская
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Научно-методическое обеспечение предмета «Музыка» характеризуется переосмыслением традиционных средств обучения в контексте современной ситуации и широкой представленностью средств обучения на основе цифровых (электронных) носителей. Современный учебно-методический комплекс (УМК) по предмету «Музыка» предполагает систему взаимосвязанных дидактических средств на печатной и электронной основе, разработанную на единых методологических основаниях в логике современных технологий обучения и характеризующуюся художественным единством компонентов. Использование данного комплекса в процессе обучения может обеспечить осмысленную и продуктивную музыкальную деятельность учащихся и эффективную организационно-управленческую деятельность учителя музыки [4].

Использование информационно-компьютерных технологий в контексте программно-методического комплекса по предмету «Музыка» позволяет существенно повысить интерес детей к музыке, их активность в учебно-воспитательном процессе, улучшить качество знаний и повысить уровень музыкального развития как каждого учащегося в отдельности, так и класса в целом.

Целью данной статьи является рефлексивное осознание процесса развития учебно-методического обеспечения уроков музыки в 4-ом классе общеобразовательной школы.

Материал и методы. Творческий проект «Применение информационно-компьютерных технологий в контексте учебно-методического комплекса по предмету «Музыка» разработан и реализуется на кафедре музыки ВГУ имени П.М. Машерова, канд. пед. наук, доц. Карташевым С.А. и канд. пед. наук, доц. Сусед-Виличинской Ю.С. Данный вид деятельности регламентируется приказами управления образования Витебского областного исполнительного комитета № 323 от 01.09.2011 г., № 326 от 29.08.2012 г., № 405 от 29.08.2013 «О порядке осуществления экспериментальной, инновационной и исследовательской деятельности в учреждениях образования Витебской области в 2013/2014 учебном году».

Исследование опирается на нормативные и программно-методические документы по предмету «Музыка», работы отечественных и зарубежных учёных по созданию и реализации учебно-методического комплекса (Пальчевский Б.В., Томашева И.В., Хозяинов Г.И.) и музыкальному воспитанию школьников (Королёва Т.П., Полякова Е.С., Яконюк В.Л.).

Результаты и их обсуждение. Творческий проект «Применение информационно-компьютерных технологий в контексте учебно-методического комплекса по предмету «Музыка» направлен на формирование первичных представлений о возможностях использования информационно-компьютерных технологий в сфере музыкального искусства и освоение основных алгоритмов работы, характерных для данного электронного средства обучения. Реализация проекта организована с целью повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей музыки к использованию мультимедийного сопровождения на уроках и во внеклассной работе, совершенствования научно-методического обеспечения деятельности учителей музыки, внедрения результатов научных исследований, инновационных достижений в массовую практику. Реализация творческого проекта осуществляется по следующим направлениям:

- личностная ориентация социально-педагогической системы «учитель – ученик» в процессе образовательного взаимодействия;
- стимулирование образовательной деятельности учащихся и выбор оптимальных средств обучения для решения образовательных задач;
- формирование музыкально-образного восприятия, создания эмоциональной обстановки, активизация восприятия, внимания и памяти;
- интерференция дидактико-психологических средств обучения между собой в рамках мультимедийного сопровождения учебно-воспитательного процесса и субъектов музыкального образования с данным сопровождением;
- создание комфортных условий для восприятия, осознания, хранения и передачи учебной информации.

Подготовка и разработка инновационного проекта представлена следующими этапами:

- 1) диагностико-прогностический: создание методического пособия для учителя в рамках учебно-методического комплекса по предмету «Музыка» (4 класс);
- 2) организационно-формирующий: наполнение компонентов программно-методического комплекса на электронном носителе (4 класс): фонохрестоматия, видеохрестоматия, информационный раздел, практический компонент, краткий словарь [7];
- 3) контрольно-оценочный: апробация программно-методического комплекса на электронном носителе (4 класс).

На диагностико-прогностическом этапе были решены следующие задачи: исследование знаниевой области «УМК по предмету «Музыка» с помощью методов сравнительно-сопоставительного анализа психолого-педагогической литературы, периодических изданий, типовых учебных программ; изучения передового педагогического опыта учителей музыки; выявление степени актуальности использования УМК в учебно-воспитательном процессе по предмету «Музыка» с помощью экспериментально-эмпирических методов (педагогическое наблюдение, метод экспертных оценок); формирование мотивационно-ценностного отношения к использованию структурных компонентов УМК по предмету «Музыка» с помощью процедуры анализа данных (методы ранжирования и корреляционного анализа).

Заключение. Организационно-формирующий этап завершился созданием методического пособия для учителя в рамках учебно-методического комплекса по предмету «Музыка» (4 класс) и наполнением компонентов программно-методического комплекса на электронном носителе (4 класс) (фонохрестоматия, видеохрестоматия, информационный раздел, практический компонент, краткий словарь) [5: 6]. Полученные результаты по реализации проекта доложены и обсуждены на конференциях, статьи опубликованы в сборниках [1–3].

На контрольно-оценочном этапе произошла апробация программно-методического комплекса на электронном носителе (4 класс) и определились пути и перспективы разработки учебно-методического обеспечения уроков музыки в 3-ем классе начальной школы.

Список литературы

1. Карташёв С.А., Сусед-Виличинская Ю.С. Применение информационно-компьютерных технологий в контексте учебно-методического комплекса по предмету «Музыка» // Музыкально-художественное образование: традиции и инновации: сб. материалов республиканской научно-практич. конф., Брест, 19 апреля 2011 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина; редкол.: Т.И. Яковук; Л.А. Захарчук; Г.В. Шостак; под общ. ред. Л.А. Захарчук. – Брест: БрГУ, 2011. – С. 91–94.
2. Карташёв, С.А., Сусед-Виличинская, Ю.С. Разработка мультимедийного сопровождения учебно-воспитательного процесса на уроках музыки в общеобразовательной школе // Российская школа в международном образовательном пространстве: сб. материалов Международной научно-практич. конф., Белград – Йиссык-Куль – Новы-Сад – Старый Оскол, 15–16 ноября 2011 г. / Старооскольский филиал Белгородского гос-го ун-та; редкол.: В. Antala, Л.В. Бурая, И.Ф. Исаев, Н.К. Дюшеева, М.М. Kalacki, Р.Д. Митић; Изд-во «Оскол-Информ» / СОФ НИУ «БелГУ», 2011. – С. 334–337.
3. Карташёв, С.А., Сусед-Виличинская, Ю.С. Реализация проекта «Применение информационно-компьютерных технологий в контексте учебно-методического комплекса по предмету «Музыка» // Наука – образованию, производству, экономике: материалы XVIII (65) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, Витебск, 13–14 марта 2013 г. / Вит. гос. ун-т; редкол.: А.П. Солодков (гл. ред) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова», 2013. – Т.2. – С. 313–316.
4. Концепция учебного предмета «Музыка» / Музыкане і тэатральнае мастацтва: праблемы выкладання. - №3(29). – 2009 г. – С. 3–10.
5. Сусед-Виличинская Ю.С. Музыкальная культура Беларуси. IV класс I полугодие: практические материалы в помощь учителю музыки. – Витебск: ГУО «ВО ИРО», 2010. – 66 с.
6. Сусед-Виличинская, Ю.С. Музыкальные путешествия. IV класс, II полугодие: практические материалы. – Витебск: ГУО «ВО ИРО», 2011. – 71 с.

ПРИНЦИПЫ СОСТАВЛЕНИЯ РЕПЕРТУАРНОГО СБОРНИКА И УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ

*Б.Г. Кожевников
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

Эстетическое воспитание происходит в различных сферах художественной культуры. Постижению законов гармонии и красоты служит и искусство хорового пения. Приобщение молодежи к хоровому пению может стать одним из ведущих факторов эстетического формирования личности. В этой связи определяется актуальность создания музыкальной методической литературы для хоровых коллективов. Заслуженный работник культуры Удмуртии Г.Н. Матвеев, издавший сборник «Музыка моего народа», включает в учебно-методическое пособие разнохарактерные высокохудожественные произведения удмуртской музыки [1]. Г.Н. Матвеев отобрал для пособия доступный детскому восприятию музыкальный материал, сопроводил его методическими рекомендациями. А.В. Булдакова, профессор Казанской государственной консерватории, заслуженный деятель искусств Республики Татарстан, руководитель хора «Dornenkronе», избирает основой составления сборника обработки немецких народных песен и

переложения немецких композиторов Л. Бетховена, Ф. Шуберта, Р. Шумана (аранжировки О.А. Бренинг) [2].

Целью исследования является характеристика принципов комплектования учебно-методического пособия и репертуарного сборника для хоровых коллективов средних школ с общеэстетическим направлением, а также однородных (женских) хоров музыкальных учебных заведений и культурно-просветительских учреждений.

Материал и методы. Материалом исследования является учебно-методический и репертуарный сборник. Методологической основой исследования выступает аксиологический подход. В работе использован метод анализа составления и построения концертных программ от средневековой музыки до современных произведений.

Результаты и их обсуждение. Аксиологический подход в составлении учебно-методического пособия находит свое воплощение в создании переложений и обработок для хора духовной, светской, традиционной и авторской музыки, которая представляет разные жанры и стили хоровой музыкальной культуры [3].

Разнообразный подбор хоровых произведений, включенный в издание, дает возможность учителям музыки и руководителям хоровых коллективов создать интересные концертные программы, а также использовать предлагаемые сочинения для подготовки индивидуальных программ в дирижерском классе. Знакомство с хоровым письмом разной степени сложности, разнообразием стилей и жанров позволяет хормейстеру расширить и углубить знания и приобрести навыки хормейстерского мастерства [4;5].

Заключение. Основными принципами составления учебно-методического пособия являются:

- подбор разностилевой и разножанровой хоровой литературы;
- полифункциональность сборников: сборник может быть использован студентами по профилирующим предметам специализации «Музыкальное искусство»: хоровая аранжировка, хоровое дирижирование в классе, вокал, хор и практикум работы с хором, а также учителями музыки и хормейстерами;
- направленность на развитие вокально-хоровых навыков и художественного вкуса учащихся и студентов.

Список литературы

1. Матвеев, Г.Н. Музыка моего народа / Г.Н. Матвеев // Музыка в школе. – 1988. – № 4. – С. 73.
2. Поет камерный хор «Dornenkroene»: произведения для смешанного хора в сопровождении фортепиано / Сост. и муз. ред. А.В. Булдакова; переложения и обработки О. Бренинг. – Казань : Казанская гос. консерватория, 1999. – 107 с.
3. Спявае «Кантылена»: творы для дзіцячых хораў : рэпертуарны зб. / апрацоўка і пералажэнне Б. Кажэўнікава. – Мінск : Інстытут праблем культуры 1993. – 101 с.
4. Хоровой концерт: Как прекрасен этот мир!: Музыка зарубеж. композиторов XX века: Пособ. для учителя / сост. Б.Г. Кожевников – Минск : Беларусь, 2002. – 232 с.
5. Школа хорового пения: учеб. метод. пособ. для студентов музыкально-педагогических специальностей / авт.-сост. Б.Г. Кожевников. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2008. – 76 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «НАРОДНЫЙ МУЖСКОЙ ХОР ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ ВГУ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА»

*Т.В. Оруп
Витебск, ВГУ имени П.М. Машерова*

С 2000 года в Витебском Государственном университете имени П.М. Машерова существует мужской хор. В 2003 году ему было присвоено звание «Самодетельный народный коллектив». Концертная деятельность коллектива (руководитель – доцент кафедры музыки Захарова Т.Л.) строилась на исполнении разнохарактерных музыкальных произведений *a cappella* и с фортепианным аккомпанементом, не

связанных единой тематической линией. Смена руководителя мужского хора (старший преподаватель кафедры музыки Оруп Т.В.) повлекла за собой изменение стратегической линии работы коллектива. На сегодняшний день репертуар коллектива составляют музыкальные произведения различных жанров, стилей и эпох. Исполнение репертуара осуществляется как *a cappella*, так и в инструментальном сопровождении (фортепиано, гитара, баян, ансамбль скрипачей и т.д.) [3]. Мужской Народный хор является участником различных проектов: городского проекта «Партизанская ёлка» совместно с учреждением культуры «Витебский областной музей Героя Советского Союза Миная Филипповича Шмырева»; проекта «Низкий Вам поклон, ветераны», реализованного на базе Государственного учреждения социального обслуживания «Вороновский дом-интернат для престарелых и инвалидов»; музыкально-педагогического проекта «Рождественское путешествие» (координатор – кандидат педагогических наук, доцент Сусед-Виличинская Ю.С.) и т.д. Участие в проектной деятельности, общение с различными социальными структурами послужило толчком к разработке и созданию собственного проекта, рассматривающего творческий коллектив как социально-педагогический проект. Данный вид проектов направлен на осознанную адаптацию его участников к существующим условиям; на формирование умения взаимодействовать с окружающим социальным пространством, улучшая его по мере своих сил и решая свои проблемы [1, с. 114]. Поэтому деятельность коллектива требует создания стройной системы теоретических положений, регламентирующих основные направления его творчества.

Исходя из вышеизложенного, целью данного исследования является разработка концептуальных оснований социально-педагогического проекта «Народный мужской хор преподавателей и студентов ВГУ имени П.М. Машерова».

Материал и методы. Методологической основой исследования являются работы отечественных и зарубежных учёных по проектированию (Пальчевский Б.В., Колесникова И.А., Масюкова Н.А.), совершенствованию исполнительской подготовки хорового коллектива и музыкальной педагогике (Емельянов В.В., Краснощёков В.И., Полякова Е.С.). Использовались следующие методы: анализ, сопоставление, обобщение.

Результаты и их обсуждение. Современные исследователи используют в своем арсенале педагогическое проектирование, рассматривая его как специальное поле профессиональной деятельности для решения проблем развития образования (Анисимов О.С., Громько Ю.В., Крупник С.А., Слободчиков В.И. и др.). Вопросы методологии и теории проектирования рассмотрены в научной литературе; определен уровень требований к профессионалу, способному к проектированию и осуществлению последовательной деятельности по реализации проекта (Беспалько В.П., Жиркова З.С., Наумов В.П., Сусед-Виличинская Ю.С., Яковлева Н.О. и др.).

Педагогическое проектирование – это комплексная задача, решение которой осуществляется с учётом социокультурного контекста рассматриваемой проблемы, и в которой взаимодействуют и взаимодополняют друг друга социально-культурные, психолого-педагогические, технико-технологические и организационно-управленческие аспекты.

Процесс проектирования предполагает наличие и фиксацию концептуальных оснований, с последующей разработкой стратегического и тактического планирования, технологических аспектов процесса, а также содержания ресурсного обеспечения проекта.

Выступая как замысел преобразований, концептуальные основания предполагают анализ проблемы, разрешению которой может способствовать создаваемый проект. Это составляет содержание аналитического блока. Определение цели, подхода, принципов и плана целесообразно провести в последовательной реализации ценностного, целевого, теоретического и нормативного блоков, опираясь на разработанную Б.В.Пальчевским и Н.А.Масюковой схему составляющих концептуальной части проекта с последующим развернутым и четким описанием компонентов [2, с. 139].

Социальные, экономические и культурные трансформации, происходящие в современном обществе, актуализировали необходимость развития духовной,

высоконравственной и ответственной личности. Однако процессы глобализации и космополитизации привели к расшатыванию в сознании современной молодежи перманентных культурных ценностей, снижению уровня их патриотической воспитанности. Таким образом, одной из проблем образования (в том числе высшего), как института социализации личности, является формирование нравственно-патриотического сознания обучающейся молодёжи, являющееся гарантом социальной стабильности.

Концептуальные основания социально-педагогического проекта «Народный мужской хор преподавателей и студентов ВГУ имени П.М. Машерова» выступают как замысел будущих преобразований. Его определяющими условиями являются: цель деятельности (активизация взаимодействия коллектива с социальной средой и образовательным пространством в широком аспекте данного понятия) и продукт деятельности (программа деятельности Народного мужского хора преподавателей и студентов ВГУ имени П.М. Машерова). Смысловое ядро замысла составляют теоретические положения (структура формирования патриотических качеств, личностно ориентированная технология) и принципы, конкретизирующие культурологический подход как избранное основание (принцип сосуществования, взаимопроникновения и диалога культур; принцип аксиологического расширения; принцип актуализации духовной культуры; принцип организации музыкально-педагогического процесса в поликультурной образовательной среде).

Заключение. Социально-проектная деятельность направлена на освоение её участниками культурных элементов, избирательному признанию её ценностей, так как проектные действия всегда соотносятся с социокультурными (в том числе и этническими традициями), устанавливающими границы социальной нормы, формирующими менталитет как совокупность установок личности мыслить, чувствовать, действовать и воспринимать мир определенным образом.

Список литературы

1. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/3/0212/3_0212-4.shtml#book_page_top. – Дата доступа: 10.10.2013.
2. Масюкова, Н.А. Проектирование в образовании / под ред. профессора Б.В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.
3. Оруп, Т.В. Музыкальное развитие личности в мужском хоровом коллективе // VII Машеровские чтения : материалы международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 24–25 сентября 2013 г. / Вит. гос. ун-т ; редкол.: А.П. Солодков (гл. ред.) [и др.]. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – С. 396–397.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Прищепа И.М., Турковский В.И.</i> Об основных итогах работы УНКЦ в 2013 году	3
<i>Лауткина С.В.</i> Учебно-научно-консультационный центр как эффективная форма сотрудничества ВГУ имени П.М. Машерова и учреждений специального образования г. Витебска	4
<i>Вакушенко Т.Д.</i> Учебно-научно-консультационный центр как инновационная форма профессиональной подготовки специалистов по социальной работе	8
<i>Аглушевич А.Н.</i> Территория – визитная карточка гимназии	11

Психолого-педагогические детерминанты создания и функционирования образовательного пространства

<i>Галузо И.В.</i> Условия и формы реализации индивидуализации обучения студентов	15
<i>Галузо И.В., Сапелко Т.И.</i> Глоссарий как структурный элемент курса в СДО Moodle	16
<i>Ганкович А.А.</i> Развитие личностного потенциала будущего педагога	18
<i>Горонин П.В.</i> Структурно-содержательные характеристики взаимоотношений в студенческой группе	21
<i>Дьяченко Л.С., Макрицкий М.В.</i> Педагогика как средство развития акмеологического духовного потенциала личности будущего специалиста образовательной и социальной сфер	23
<i>Жуков А.В.</i> Формирование гражданской культуры у студентов высших учебных заведений	25
<i>Завистовский С.Э.</i> Использование приемов психодиагностики для повышения эффективности выполнения учебного задания	27
<i>Загоруйко Р.В., Мартинович Н.Е.</i> Реализация технологии проектной деятельности в воспитательной работе со студентами	28
<i>Керножицкая И.Е.</i> Преподаватели и студенты: обновленные функции взаимодействия в процессе обучения	30
<i>Косаревская Т.Е., Каминская О.Ю.</i> Совершенствование социально-психологического климата в трудовом коллективе	32
<i>Кутькина Р.Р., Косаревская Т.Е.</i> Когнитивное функционирование субъекта в профессиональной деятельности	34
<i>Лученкова Е.С.</i> Экспериментальное обучение и его результативность в образовательном пространстве	36
<i>Мануйленко Л.Н., Яскевич Т.В.</i> Формирование умений в организации психолого-педагогических исследований в профессиональной подготовке будущего учителя	37
<i>Машеро С.А.</i> Научно-исследовательская деятельность студентов как составная часть их самостоятельной работы	39
<i>Милашевич Е.П.</i> Психологические аспекты освоения роли студента	42
<i>Орлова А.П., Тетерина В.В., Зинькова Н.К.</i> Дидактические поиски в зарубежной реформаторской педагогике: историко-педагогический аспект	44
<i>Понасенкова С.В.</i> Модель профессиональной компетентности педагога-психолога	46
<i>Ракова Н.А.</i> Андрагогическая и педагогическая модель обучения: сравнительно-сопоставительный анализ	48
<i>Рандаренко О.Б.</i> Установки социального поведения студентов вуза как фактор формирования профессиональной компетенции	51
<i>Романовская Л.А.</i> Информационно-образовательные ресурсы как средство совершенствования проективных умений педагога	53
<i>Федулова Т.М.</i> Образовательный процесс в условиях интегрированного обучения и воспитания	55
<i>Шмуракова М.Е.</i> Особенности жизнестойкости в студенческом возрасте	57

Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в условиях вуза

<i>Андрущенко Н.Ю.</i> Развитие практической социально-педагогической деятельности в Беларуси (конец 50-х – 60-е годы XX столетия)	60
<i>Качан Г.А.</i> Мотивы учебной деятельности как один из факторов, влияющих на формирование готовности к профессиональной деятельности	62
<i>Матюшкова С.Д.</i> Гендерная педагогика и ее характеристика	64
<i>Моторов С.А., Моторова Л.А.</i> Инновационная модель профессиональной подготовки будущего специалиста по социальной работе (на примере направления «Социально-экономическая деятельность»)	66
<i>Орлова А.П.</i> Проблема этнопедагогизации образования: актуальность исследования ...	68
<i>Семенова Н.С.</i> Социально-педагогическое образование как ведущий вид образования специалистов социальной сферы	70
<i>Трищенко Ю.М.</i> Компоненты личностной готовности специалиста по социальной работе к взаимодействию с различными категориями граждан	72
<i>Туболец С.Р.</i> Праблемы сучаснай беларускай сям’і як адлюстраванне стану шлюбна-сямейных адносін	74

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Физико-математические науки

<i>Бочкин А.И., Кузьмичев Д.Р.</i> Синтез методических возможностей учебных исполнителей «Черепашка» и «Чертежник» в языке PascalABC	76
<i>Бочкин А.И., Кузьмичев Д.Р.</i> Сопоставление понятий «событие» и «условие» в образовательных концепциях и профессиональном программировании	77
<i>Дубаневич Д.Т., Коршиков Ф.П., Яковлев В.П.</i> Роль дисциплин цикла специализации в системе подготовки преподавателей физики в вузе	78
<i>Ермоченко С.А., Сергеенко С.В.</i> Применение кластерных методов для анализа успеваемости студентов	80
<i>Командина Л.В., Новый В.В.</i> Особенности применения современных информационных технологий в преподавании курсов «Методы оптимизации» и «Исследование операций»	82
<i>Кочеткова И.А.</i> Рейтинговая система оценки университетов: понятие и направления развития	83
<i>Малиновский В.В., Чиркина А.А.</i> Анализ характеристик заданий централизованного тестирования по математике 2013 года по пункту тестирования № 703 ВГУ имени П.М. Машерова	85
<i>Маркова Л.В., Адаменко Н.Д., Красоткина А.Н.</i> Современные аспекты процесса формирования профессиональных компетенций у студентов математического факультета	87
<i>Потапова Л.Е., Алейникова Т.Г.</i> Современные подходы в подготовке учителя информатики в области программирования	89
<i>Сергеев С.И., Исаченкова Л.А.</i> Апплеты как средство формирования понятий при изучении кинематики	91

Филологические науки

<i>Агабалаева О.А.</i> Профессионально ориентированные тексты в обучении иностранным языкам на неязыковых специальностях	93
<i>Горегляд Е.Н.</i> Изучение синтаксиса словосочетания в системе подготовки иностранных студентов-филологов	95
<i>Грушова Л.Д.</i> Подготовка студентов неязыкового профиля к профессионально ориентированному иноязычному общению	97
<i>Драко О.В.</i> Применение современных компьютерных технологий при обучении иностранному языку студентов технических специальностей	99

Кажекина Л.В. Творческий подход к формированию лингвистических компетентностей студентов	101
Ковалевская Т.А. Структурирование лексического материала в учебных коммуникативно-речевых ситуациях	103
Костюченко И.Л. Проблема разработки электронного учебно-методического комплекса для студентов факультета информационных технологий по дисциплине «Английский язык»	105
.....	
Кунтыш М.Ф., Гандель А.С. О подготовке учителя к работе с учащимися по расширению содержания текста-модели	107
Мартынкевич С.В. Камунікатыўна-моўныя практыкаванні ў сістэме навучання беларускай мове	109
Михалькова Н.В. Лексико-семантические типы наименований веществ в количественных конструкциях (на материале английского, китайского и русского языков)	111
Павлюкович О.А. Агентивные существительные в практике преподавания русского языка как иностранного	113
Погребняк А.Б. Методологические аспекты организации обучения иностранных студентов в вузе	115
Урбан-Подольян А. О критериях выбора польскими учащимися постгимназических учебных заведений специальностей вузов, связанных с изучением русского языка	117
Яковлев С.М. Прецедентные фольклорные тексты на занятиях по русскому языку как иностранному	119

Биологические и химические науки

Борисевич И.С. Профессионально-педагогическая направленность вузовского курса физической и коллоидной химии	121
Еловичева Я.К. Наука – высшему географическому образованию	123
Жебентяев А.И., Якушева Э.Е., Каткова Е.Н. Профессиональная направленность преподавания аналитической химии в медицинском университете	125
Лабовкин В.Н. Тестирование студентов биологического факультета по курсу «Основы информационных технологий»	127
Лешко А.А., Лешко Г.А. Некоторые итоги применения модульно-рейтинговой системы обучения и оценки знаний студентов на кафедре зоологии	129
Нарушевич В.Н. Интегративная модель системы методической подготовки будущего учителя биологии и химии	131

Педагогические науки

Алейникова Т.Г., Ализарчик Л.Л., Малиновский В.В. Интеграция современных информационных и педагогических технологий при подготовке будущего учителя .	133
Баталко Т.И., Виноградова Т.Я. О методологических аспектах проблемного преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе	135
Бизунков А.Б. Опыт использования игровых методик в преподавании оториноларингологии	137
Вожгурова О.В. Содержательные аспекты изучения социально-гуманитарных дисциплин в вузе	139
Воронова А.А. Формирование профессиональной направленности студентов средствами педагогической практики	141
Далимаева Е.О. Использование проектного метода в преподавании интегрированного модуля «Экономика», раздел «Социология»	143
Дернова Е.В. Воспитательный потенциал семьи в подготовке молодежи к семейно-брачным отношениям	145
Кунцевич Е.А. Здоровьесберегающий подход в системе образования	147
Пухальская Т.Н. Опыт работы учреждений образования по предупреждению безнадзорности и беспризорности среди несовершеннолетних	149

<i>Свирса А.А.</i> Профессор Петражицкий в составе педагогов высших курсов П.Ф. Лесгафта	151
<i>Тригорлова Л.Е., Якушева Э.Е.</i> Перспективы развития доуниверситетской подготовки абитуриентов путем создания трехступенчатой системы обучения	155
<i>Шерикова М.П.</i> Проблемы довузовской подготовки школьников и пути их решения	157

Искусствоведение

<i>Беженарь Ю.П., Гвоздев Д.П.</i> О некоторых проблемах и современных подходах преподавания курса начертательной геометрии	159
<i>Беженарь Ю.П., Соколовская К.А.</i> Пространственные представления и их развитие в процессе обучения средствами начертательной геометрии и черчения	161
<i>Зенькова К.В.</i> Инновационные методы и формы обучения студентов в области компьютерных технологий	163
<i>Кулененок В.В.</i> Некоторые аспекты методологической организации учебного процесса по дизайн-проектированию предметно-пространственной среды	165
<i>Юрдынский В.О.</i> Формирование графических умений и навыков студентов первокурсников в процессе изучения курса «Основы изобразительной грамоты» .	169

Физическая культура

<i>Василенко С.Г.</i> Изменение физической работоспособности у студентов, занимающихся спортом в течение учебного года	171
<i>Заколотная Н.Д.</i> Определение профессионально значимых качеств преподавателя вуза в сфере физической культуры	173
<i>Коваленко Ю.А., Толочко Е.Н.</i> Оздоровительная аквааэробика как средство физической реабилитации студентов специальных медицинских групп	175
<i>Круглик И.П., Круглик И.И.</i> Формирование у студенческой молодежи потребности в здоровом образе жизни	177
<i>Круглик И.И., Курамышин Ю.Ф.</i> Моделирование процесса олимпийского образования студентов физкультурного вуза	178
<i>Круглик И.И., Курамышин Ю.Ф.</i> Определение роли олимпийского образования в лице студентов	180
<i>Мартынова Е.И., Галлер В.Н., Шацкий Г.Б.</i> Занятия по оздоровительной аэробике со студентками аграрного вуза	183
<i>Медвецкая Н.М.</i> Функциональное состояние сердца у студентов, тренированных физическими нагрузками	185
<i>Нахаева Е.М.</i> Индивидуальная работа в физическом воспитании студентов	187
<i>Передриенко С.В.</i> Обучение технике спортивного плавания с учетом индивидуальных особенностей физического развития и подготовленности студентов	188
<i>Позняк Ж.А., Позняк В.Е.</i> Оздоровительная аэробика как профилактика возникновения нервно-психического напряжения у студенток медицинского вуза ...	190
<i>Прокопов О.В., Вавилонский А.Н., Марцинович Л.И.</i> Развитие выносливости и скоростно-силовых качеств средствами легкой атлетики в вузе	192
<i>Росляк Д.В.</i> Влияние социально-психологических факторов на отношение молодежи к здоровому образу жизни	194
<i>Ситкевич Г.Н., Прокопов О.В.</i> Особенности построения учебно-тренировочного процесса в условиях вуза	196
<i>Слободняк Е.Н., Дубовик К.А.</i> Влияние занятий оздоровительной ходьбой по модифицированной программе на показатели дыхательной системы студентов ...	197
<i>Слободняк Е.Н., Краселев В.Ю.</i> Влияние занятий туризмом на функциональное состояние студентов	199
<i>Сукач Е.С., Новицкий П.И., Макарова Н.А.</i> Функциональное состояние организма 14–15-летних школьников нормального и нарушенного интеллектуального генеза	200

<i>Халанский Ю.Н.</i> Потенциал персонализированной специальной физической подготовленности студентов, обучающихся видам легкой атлетики	202
<i>Шелешкова Т.А., Головинец О.В.</i> Об этапах развития и методике актуализации мотивационной сферы студенческой молодежи на занятиях по физической культуре	204
<i>Шпак В.Г., Козлова Ю.А.</i> Взаимобусловленность уровня физической подготовленности дошкольников 5–6 лет со школьной зрелостью	206
<i>Якубовский Д.А., Ольшевский А.Н., Кузьмицкая Е.А.</i> Повышение специальной физической подготовленности студентов 18–20 лет строительного факультета методом круговой тренировки	208

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Педагогика

<i>Алексеевко С.М.</i> Проблема школьного «буллинга»	210
<i>Астапова И.А.</i> Гимназия – наукоград	212
<i>Вакар Н.Л.</i> Организация исследовательской и проектной деятельности в учреждении общего среднего образования	214
<i>Макрицкий М.В., Дьяченко Л.С.</i> Формирование педагогической культуры родителей	216
<i>Романовская Е., Онискевич Т.С.</i> О некоторых проблемах профессиональной деятельности учителя, связанных с взаимодействием школы и семьи	219
<i>Фоменко А.А.</i> Потенциал художественного краеведения в воспитании духовных ценностей подростков	220

Математика. Физика

<i>Дорофейчик В.В., Пальчик Г.В.</i> Применение электронных средств обучения для обобщения и систематизации знаний по физике	223
<i>Клышевская Л.З., Лакша Е.И.</i> Внедрение элементов дистанционного обучения при изучении математики в спортивных классах	225
<i>Костюкович Н.В.</i> Контрольно-диагностические модули электронных учебно-методических комплексов по учебному предмету «Математика»	227
<i>Семенов Е.Е.</i> Предмет математики и методика ее преподавания в средней школе	229
<i>Устименко В.В., Виноградова А.В.</i> О методике проведения факультативных занятий по геометрии	230

Филология. История

<i>Бобылева Л.И.</i> Управление познавательной активностью учащихся в контексте социокультурного подхода в обучении иностранным языкам	233
<i>Ермольчик И.В.</i> О коммуникативном аспекте в обучении русскому языку средствами субъективизации	235
<i>Николаенко С.В.</i> Использование научно-методического потенциала филологического факультета в решении инновационных задач учреждений образования региона	236
<i>Русілка В.І., Зязюлькіна В.С.</i> Развіццё творчых здольнасцей вучняў на ўроках беларускай літаратуры	238
<i>Шорец Л.Ф.</i> Методические аспекты изучения права на уроках по курсу «Обществоведение»	241

Биология. Химия. География

<i>Аршанский Е.Я.</i> Дифференциация образования на старшей ступени: современный этап	243
<i>Белохвостов А.А.</i> Отечественный и зарубежный опыт разработки и использования электронных образовательных ресурсов по химии	245

<i>Борщевская Е.В.</i> Особенности разработки и использования электронного контрольно-диагностического модуля по учебному предмету «Биология»	247
<i>Шкель Л.В.</i> Тренажер проверки практических навыков по географии в СДО «Moodle», 10 класс	248

Изобразительное искусство

<i>Даргель Т.М.</i> Благоустройство территории гимназии с использованием вторичных материалов (практико-ориентированный проект)	250
<i>Малаховская В.В.</i> Графическая подготовка выпускников учреждений общего среднего образования	252
<i>Соколова Е.О.</i> Проблема взаимосвязи натурального и декоративного рисования посредством стилизации в процессе обучения основам изобразительного и декоративно-прикладного искусства (на примере школ и гимназий с художественной направленностью)	253
<i>Федьков Г.С.</i> Методическая подготовка учителя изобразительного искусства к формированию духовной культуры школьников	256

Физическая культура

<i>Анисимова А.В., Кудевич О.В., Новицкий П.И.</i> Развитие двигательных функций у учащихся 2-го отделения вспомогательной школы в нейропсихологическом аспекте	259
<i>Ганкович А.А., Шпак В.Г.</i> Опыт работы по теме «Олимпийское воспитание дошкольников». Внедрение системы олимпийского образования в учебно-воспитательный процесс детей дошкольного возраста	261
<i>Дударев А.Н., Дударева Е.И.</i> Физическая активность как фактор здорового образа жизни у старшекласников	263

Дошкольное и начальное образование

<i>Алецкая И.А.</i> Негативные эмоциональные состояния у детей дошкольного и младшего школьного возраста учреждений образования Витебского региона	265
<i>Амасович Н.В.</i> Формирование представлений о семье у детей дошкольного возраста на основе учебно-методического пособия «Моя семья»	267
<i>Боброва Е.С.</i> Роль первых голосовых реакций ребенка в развитии речи и восприятия	269
<i>Богатырева А.Э.</i> Малые жанры фольклора как средство развития интереса к математике у младших школьников	271
<i>Волощенко О.Г.</i> Технологические аспекты развития творческого потенциала личности школьника в музыкально-художественной деятельности	273
<i>Гаспирович О.А.</i> Специфика знаний норм и правил нравственного поведения в младшем школьном возрасте	275
<i>Григорович Н.П.</i> Формирование учебно-исследовательских умений младших школьников на уроках русского языка	277
<i>Данилевич Т.А.</i> Практическая направленность в обучении младших школьников на уроках «Человек и мир»	279
<i>Данич О.В.</i> Особенности изучения фразеологии в начальной школе в русле лингвокультурологии	281
<i>Катович Н.К., Довнар Л.А.</i> Особенности экологического воспитания детей младшего школьного возраста	283
<i>Минаева В.М.</i> Научная разработка проблем экологического образования дошкольников в Республике Беларусь (XX–XXI вв.)	285
<i>Оксенчук А.Е.</i> Об особенностях усвоения значений слов в дошкольном возрасте	287
<i>Остапчук С.В.</i> Осознаваемые роли детей младшего школьного возраста в системе взаимодействия «ребенок–семья»	289

<i>Солодкова А.Ф.</i> Экологическое воспитание младших школьников на уроках труда	290
<i>Халючкова В.В.</i> Формирование речевых и коммуникативных умений и навыков учащихся четвертых классов при изучении падежей имени существительного (диагностический аспект)	292
<i>Шляхто Я.С.</i> Исследование социально-психологической адаптации детей на начальном этапе обучения в средней школе	296

Коррекционное образование

<i>Аленкуц Л.Г.</i> Адаптация к учебной деятельности первоклассников с общим недоразвитием речи	298
<i>Бумаженко Н.И.</i> Специфика формирования профессиональных компетенций у будущих учителей-дефектологов в условиях обучения в ВГУ	300
<i>Захарова Ю.В.</i> Стандартизация специального образования на уровне общего среднего образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью (в порядке обсуждения)	302
<i>Лауткина С.В.</i> Готовность педагогов к работе в условиях образовательной инклюзии	303
<i>Лецинская Т.Л., Радионова В.И., Шалобасова Ф.И.</i> Новое предметное содержание во вспомогательной школе в категориях современной коррекционной педагогики	305
<i>Лисовская Т.В.</i> Новые средства обучения в специальном образовании – электронные учебно-методические комплексы	307
<i>Лышко О.П.</i> Экономическое воспитание учащихся в условиях информационно-образовательной среды вспомогательной школы	309
<i>Новицкий П.И., Питкевич Э.С., Макарова Н.А.</i> Функциональное состояние детей с интеллектуальной недостаточностью по данным variability сердечного ритма	311
<i>Номовир И.Г.</i> Электронные ресурсы в организации контроля знаний на уроках музыки во вспомогательной школе	313
<i>Паикович С.Ф.</i> Реализация активности как условие успешной психологической адаптации в ситуации ограничения физических возможностей	314
<i>Сороко Е.Н.</i> Особенности овладения элементарными математическими представлениями старшими дошкольниками с нарушением слуха	317
<i>Харазян Л.Г.</i> Двигательная способность стопы у детей 6–10 лет с нарушениями зрения	319
<i>Хруль О.С.</i> Особенности использования электронного учебно-методического комплекса для организации образовательного процесса с обучающимися второго отделения вспомогательной школы	321
<i>Чобот Ж.П.</i> Особенности развития связной речи у детей с общим недоразвитием речи	323
<i>Шлома Д.В.</i> Особенности построения взаимоотношений со сверстниками противоположного пола у подростков с нарушением зрения	326

Музыкальное образование

<i>Бабарико В.А.</i> О клавиатурном распределении исполняемой на баяне полифонии	328
<i>Доморацкий В.А.</i> Некоторые аспекты организационно-репетиционной работы в любительском коллективе студентов	330
<i>Дружинина Е.Л.</i> Интерпретационная и импровизационная деятельность учащихся на уроках музыки	331
<i>Жукова Т.В.</i> Роль эмоций в хоровом исполнительстве	333
<i>Карташев С.А., Сусед-Виличинская Ю.С.</i> Основные итоги реализации творческого проекта «Применение информационно-компьютерных технологий в контексте учебно-методического комплекса по предмету «Музыка»	334
<i>Кожевников Б.Г.</i> Принципы составления репертуарного сборника и учебного пособия	336
<i>Оруп Т.В.</i> Концептуальные основания социально-педагогического проекта «Народный мужской хор преподавателей и студентов ВГУ имени П.М. Машерова»	337

Научное издание

НАУКА – ОБРАЗОВАНИЮ, ПРОИЗВОДСТВУ, ЭКОНОМИКЕ

Материалы XIX(66) Региональной научно-практической конференции
преподавателей, научных сотрудников и аспирантов

13–14 марта 2014 года

В 2 томах

Том 2

Подписано в печать 28.02.2014. Формат 60x84 ¹/₈. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 40,34. Уч.-изд. л. 29,66. Тираж 40 экз. Заказ 15.

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

ЛИ № 02330/110 от 30.01.2013.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.