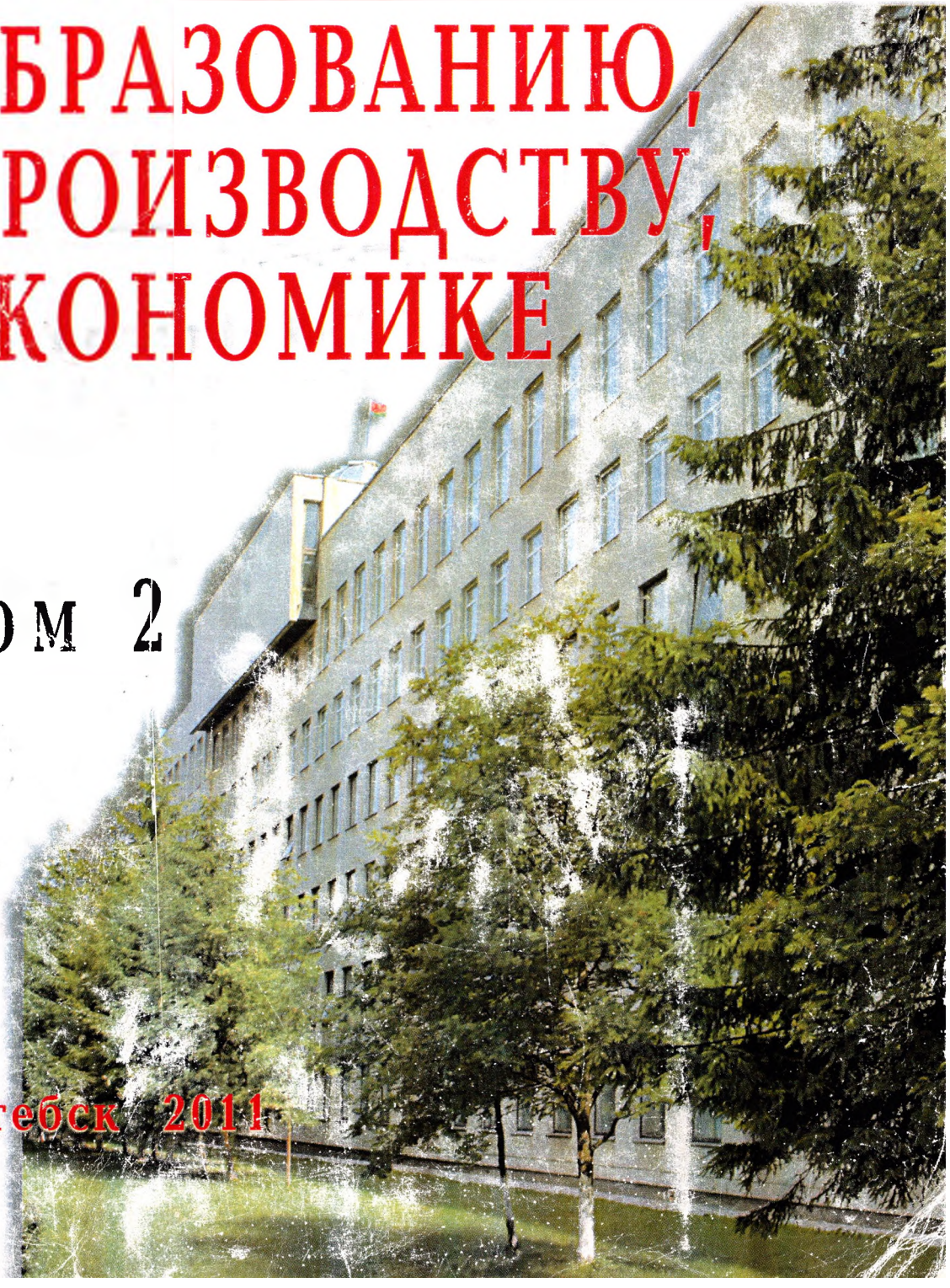
НАУКА – ОБРАЗОВАНИЮ, ПРОИЗВОДСТВУ, ЭКОНОМИКЕ



Том 2

Витебск 2011

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

Н А У К А – ОБРАЗОВАНИЮ, ПРОИЗВОДСТВУ, ЭКОНОМИКЕ

Материалы XVI(63) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов

16–17 марта 2011 г.

Том 2

Витебск
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
2011

УДК 378.4(476.5)(063)
ББК 74.583(4Беи-4Вит)6я431
Н34

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 3 от 22.02.2011 г.

Редакционная коллегия:
И.А. Щурок (*главный редактор)*;
доктор медицинских наук, профессор **А.П. Солодков** (*главный редактор*);
доктор биологических наук, профессор **И.М. Прищепа;**
канд. биол. наук, доцент **В.Я. Кузьменко;** канд. ист. наук, доцент **В.М. Шорец;**
канд. физ.-мат. наук, доцент **Л.Л. Ализарчик;** 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. философ. наук,
доцент **А.А. Бочков;** канд. пед. наук, доцент **Д.С. Сенько;** канд. филол. наук,
доцент **Л.М. Вардомацкий**

Р е ц е н з е н т ы:
доктор физ.-мат. наук, профессор *Н.Т. Воробьёв*; доктор тех. наук, профессор *А.С. Ключников*;
доктор биол. наук, профессор *А.А. Чиркин*; канд. пед. наук, доцент *П.И. Новицкий*;
канд. ист. наук, доцент *Г.Н. Яковлева*; доктор филол. наук, профессор *А.М. Мезенко*;
канд. филол. наук, доцент *О.В. Лапатинская*; канд. пед. наук, профессор *В.М. Минаева*;
доктор пед. наук, профессор *А.П. Орлова*; канд. пед. наук, доцент *А.А. Альхименок*;
канд. философ. наук, доцент *А.А. Бочков*

Материалы конференции представлены в авторской редакции

Н34 **Наука – образованию, производству, экономике** : материалы XVI(63) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 16–17 марта 2011 г. / Вит. гос. ун-т ; редкол.: И.А. Щурок (гл. ред.), А.П. Солодков (гл. ред.) [и др.]. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. – Т. 2. – 395 с.
ISBN 978-985-517-291-9.
ISBN 978-985-517-293-3 (т. 2).

В сборнике статей XVI(63) «Наука – образованию, производству, экономике» опубликованы доклады профессорско-преподавательского состава УО «ВГУ им. П.М. Машерова», сотрудников учреждений и организаций Витебской области. Приоритетное внимание уделено проблеме инновационного развития университета, обеспечивающего непрерывное повышение качества подготовки современных специалистов.

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

УДК 378.4(476.5)(063)
ББК 74.583(4Беи-4Вит)6я431

ISBN 978-985-517-291-9
ISBN 978-985-517-293-3 (т. 2)

© УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОЗДАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА

Н.В. Абазовская
Витебск, ВГТУ

В условиях социально-экономической трансформации общества происходит кардинальное изменение социальных и культурных ориентиров в духовном развитии личности и общества в целом. В последние годы произошли глубокие сдвиги в структуре ценностей. Сегодня одни духовные ценности подменяются другими, часто сложными и не имеющими никакого отношения к подлинной морали. Так, трудовая активность подменяется расчетливостью, потребительством, патриотизм - стремлением к национальному превосходству и др. Снизился интерес к учению, упала общественная активность молодежи, взрослых, выросла социальная апатия.

Под мощным воздействием аудиовизуальной масскультуры формируется поколение людей, для которых шкала ценностей сведена к двум определяющим величинам: культу силы и денег. Безусловно, формирование современного человека как личности происходит в свете новых информационных технологий и средств массовой коммуникации. Однако они не всегда могут предложить современной молодежи адекватные времени и современным требованиям ценности.

Воспитание молодого поколения является процессом многосторонним, охватывающим развитие физических и интеллектуальных сил, способностей и дарований и формирование сознания, чувств и норм поведения. Цель воспитания в современных условиях - становление самостоятельной, творческой, свободной личности, достойного гражданина общества.

Актуальность исследования определяется гуманистической ориентацией современной педагогики, демократизацией системы обучения и воспитания, которые предполагают научно-методическую разработку проблем, связанных с формированием у растущего человека положительного отношения к самому себе как социально значимому существу.

Цель исследования – определить оптимальные пути формирования ценностных ориентаций студентов высших учебных заведений.

Воспитание молодого поколения является процессом многосторонним, охватывающим развитие физических и интеллектуальных сил, способностей и дарований и формирование сознания, чувств и поведения. Цель воспитания в современных условиях нашего общества – становление самостоятельной, творческой, свободной личности, достойного гражданина общества, на основе овладения общечеловеческими ценностями, национально-культурным наследием, развития склонностей и способностей.

Необходимым компонентом, влияющим на процесс нравственного становления личности на конкретном возрастном этапе и обуславливающим формирование ее нравственно-ценностных ориентаций, выступает система отношений между личностью и средой. Именно внешние, изменяющиеся условия социальной жизни и социального окружения играют доминирующую роль в личностном раз-

витии. Это такие факторы, как государственное устройство, экономические условия жизни, система свободного общения, круг людей, окружающий растущего человека в семье, школе.

В становлении духовного мира личности одним из ключевых факторов является формирование ценностных ориентации, которые составляют основательный пласт нашего духовного мира. Жизнь личности наполнена многообразием ценностей: доброта, искренность, честность, справедливость и т.д. Процесс развития ценностей личности происходит за счет обогащения общественных ценностей. Каждая общественная формация владеет специфической системой ценностей.

Ценности возникают при взаимодействии человека с окружающими ею субъектами, когда человек в процессе жизнедеятельности удовлетворяет свои разнообразные потребности. Подлинным двигателем развития личности и определяющей причиной поведения являются потребности. Именно потребности делают наши оценки ценностными ориентациями, которые мотивируют сегодняшнее поведение и программируют поведение в будущем.

Каждому человеку свойственна индивидуальная специфическая иерархия личностных ценностей, которые служат связующим звеном между духовной культурой общества и духовным миром личности, между общественным и индивидуальным. Таким образом, ценностные ориентации выступают как форма высоко сознанных личностных ценностей и служат фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и поведения индивида.

На формирование ценностей оказывают влияние 3 компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. В зависимости от степени развития каждого из этих компонентов ценности ранжируются индивидом. Уровень сформированности когнитивного компонента характеризуется объемом, глубиной и устойчивостью знаний об объективном предмете окружающего мира, сформированностью познавательных интересов в отношении данной ценности. Степень развития эмоционального компонента характеризуется стремлением к самовыражению личности, желанием выразить свое отношение к происходящему. Для развитого поведенческого компонента характерно желание вести себя соответственно требованиям общества и мотивировать свое поведение согласно этим требованиям.

В становлении системы ценностей важным является юношеский возраст, когда юноши и девушки готовятся к «выходу» во взрослый мир. В период юности происходит стабилизация ведущих системных свойств и нравственных качеств личности. Юношество характеризуется стремлением к самореализации, к применению на практике, склонностью к анализу, самоконтролю.

Вопрос о ценностных ориентациях студентов тесно связан с формированием в юношеском возрасте мировоззрения, устойчивого самосознания, построением жизненных планов, развитием юношеской рефлексии о смысле жизни. Процесс социализации, связанный с усвоением социального опыта, активно формирует ценностные ориентации, которые обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности.

В формировании ценностных ориентаций студентов исключительно важная роль принадлежит высшим учебным заведениям. Поэтому учебно-воспитательный процесс призван развивать и совершенствовать потребности студентов в познании, в содержательном творческом, коллективном труде, активности, самостоятельности и т.п. Учебно-воспитательная работа в вузах должна быть направлена на подготовку студентов в ближайшем и далеком будущем решать различные мировоззренческие проблемы, самоопределяться и ориентироваться в сегодняшнем сложном окружающем мире.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ТОТАЛЬНОЙ СТИМУЛЯЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ПЕРИОД ГЛОБАЛЬНЫХ КРИЗИСОВ И КАТАСТРОФ

Л.Н. Абрамова
Витебск, ВГУ

Нужно напомнить и взять на вооружение призыв В.П. Зинченко: «…человечеству пора проснуться. Ему нужно бодрствующее сознание, а не только бодрствующий мозг». Он указывает на девальвацию сознания в советский период и утверждает: «…появилась иллюзия, что сознание – это очень просто, его можно изучать, моделировать, формировать, перестраивать…Сознание рождается не только в бытиии, не только содержит его в себе, разумеется, в отраженном или искаженном свете, но и творит его. (К сожалению, не всегда ведая, что творит». «Разумение сознания и мышления – очень сложная проблема. Ярким примером такого деления может служить жизнь академика А.Д. Сахарова. В период работы над созданием самого разрушительного в мире оружия (бодрствующий мозг), и жизнь в период ссылки его в Горький и после (бодрствующее сознание).

К сожалению, общественные науки испытывают большие затруднения в трактовке соотношений этих категорий. В теологии это понятнее: «…Мысль, этот самый проклинаемый рок человеческий, как голодная и безумная гиена, несется и безумствует по безводной пепельной пустыне нашей сумрачной планеты…Мы ею ориентируемся, но не знаем, что она в сущности такое. Мы ею проверяем все, а чем можем проверить ее таиственную, беспокойную, необхватную? Разве она не бросала нас бесчисленное количество раз в трагической безвыходности и не заводила нас в непроходимые пустыни – она, неодолимая обольстительница… О мысль, ты для нас невыносимое ярмо и тяжкое бремя. Как же нам твое ярмо может стать благим и твое бремя – легким? …как ты можешь стать для человека радостью и благочестием?» Так о мышлении говорит Преподобный Иустин (Попович).

Рассуждая же о сознании он ссылается на Матерлинка: «Сознание, которым мы столь горды, в котором наше все, без которого бессмертие для нас было бы равноценно смерти, что оно есть в своей сущности? Может быть это вид некой непроницаемой перпонки; новая ткань, паразит нашего мозга, который нас навсегда отделяет от остального уникума? Самый роковой дар наш, который для нас закрывает реальность всего существующего».

В исследованиях украинских известных психологов (В.А. Моляко, Е.И. Кульчицкая) и их учеников есть четкие указания на значение и прогматическую ценность развития творческих способностей для выживания в современном стремительно развивающемся мире.

Они доказывают, что процесс преодоления глобального кризиса зависит в первую очередь от качества людей, участвующих в его преодолении. Все промахи в экономике и то колоссальное отставание во всех сферах народного хозяйства и промышленности, которому пришли все республики постсоветского периода во многом объясняются помимо социаль-политических причин тем невниманием к стимулированию и развитию интеллекта, творческих способностей и одаренности, которое было свойственно системе и образованию.

Американский ученый У. Эшби утверждает, что способности и даже гениальность определяются приобретенными свойствами и в частности, тем, какая программа интеллектуальной деятельности была сформирована в процессе обучения и в детстве и в последующей жизни. У одного программа позволяет решать

творческие задачи, у другого – только репродуктивные. Вторым фактором способностей Эшби считает работоспособность. Способный тот, кто после тысячи неудачных попыток делает тысяча первую и приходит к открытию; неспособный тот, кто после второй попытки оставляет задачу нерешенной.

Известные генетики В.П. Эфроимсон и Е.А. Изюмова пишут: «Мы ужасаемся тому, что пропадают миллионы кубаметров воды, уходя в почву и превращая землю в соленые пустыни. Но только в последнее время многие наши сограждане вслух ужаснулись тому, что мы из года в год, из десятилетия в десятилетие безрассудно мирились с «утечкой мозгов». Сотни тысяч людей, чрезвычайно одаренных, обладающих уникальными способностями, даже гениальных, остаются невостребованными, нереализованными, неразвитыми».

В эпоху глобальных катастроф и неотвратимо надвигающегося апокалипсиса (техногенные катастрофы, парниковый эффект, глобальное потепление, тайфуны, смерчи, извержение вылканов, катострофические землетрясения, интернетные войны, массовое падение нравственности и т.д.), а потому еще раз вспомним и прислушаемся к замечательному нашему современнику академику В.П. Зинченко: «…сейчас, как никогда прежде стоит задача поиска и таких ограничений свободы сознания и деятельности, которые бы, с одной стороны, препятствовали самоуничтожению человечества, а с другой сохраняли его свободным».

И со свободой проблема! Р. Роллан утверждал: «Абсолютная свобода для ума – безумие, а для государства – анархия». Перестройки, разноскоростное развитие экономик, революции, это подтверждают. И снова прислушаемся к В.П. Зинченко: «Есть не только поток сознания, но и поток жизни. Осознание жизни превращает ее в подлинное бытие. Отсутствие сознания оставляет ее всего лишь существованием. Муки сознания, в том числе муки самосознания и самоанализа, – это не такая уж высокая плата за то, чтобы претворить сужествование в жизнь. Но для этого нужно хотя бы приблизительно знать, что представляют собой акты сознания, выступающие средством претворения воды в вино.

Конечно, сознание коварно, оно несет в себе силы не только созидания, но и разрушения. Самоанализ может быть средством самосовершенствования и средством саморазрушения личности. И это правда! Вчитаемся в тексты «Собрания творений Преподобного Иустина (Поповича).

Что касается познания, сам по себе человек абсолютно не способен к чистому, цельному, существенному и богообразному познанию, ибо он весь дезинтегрирован грехом, весь «продан под грех». Человек эмпирически не способен быть полностью своим, ибо он весь пронизан «сущностью и разумом» сатаны, т.е. грехом. Когда человек мыслит, дьявол принимает активное участие в этом процессе. Тогда «Я мыслю, следовательно, я существую» означает «Я мыслю, следовательно, я существую и существует диавол»; тогда человеческая мысль – это не что иное, как психологическое доказательство бытия дьявола; тогда все творение, интерпретированное его мыслью, становится космологическим доказательством бытия дьявола. Для плененного грехом ума логичность, рациональность греха очевидна, ибо грех – это «логика», мышление, разум сатаны, и тем самым – продукт человеческой натуры.

Грех и познание сплавляются до некоей удивительной идентичности, становятся синонимами по отношению друг к другу; учение о грехе и гносеология комментируют друг друга, апологируют и оправдывают свое существование; для впавшего в грех гносеологического субъекта все объекты познания доступны лишь через категорию греха, ибо и в познании «грех царствует от Адама до пришествия Христа». А пока нам приходится терпеть инновационное находки и апокалипсические результаты хэйтеков, ноу-хау наработанных нашими предками. Вряд ли наука может теперь помочь найти те пределы, при которых свобода остается природосообразной.

ЛИТЕРАТУРА
1. Собрание творений преподобного Иустина (Поповича).
2. Кульчицкая Е.И., В.А. Моляко «Сирень одаренности в саду творчества», Житомир, 2008.

ВОСПИТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА КАК ЛИЧНОСТИ

В.Н. Баранок
Витебск, ВГУ

Человек именуется как «homo sapiens», что в переводе с греческого означает «человек разумный». Однако, это не автоматическая привилегия, дающаяся человеку с рождения. Родившемуся человеком, человеком разумным еще необходимо стать, чтобы разумно распорядиться своими человеческими возможностями, а это значит своей судьбой и тем самым прямо и косвенно повлиять на судьбу своих родных и близких, своей «малой и большой» Родины.

Развитие ребенка от рождения до зрелости представляет собой процесс его становления как человека, личности. И если воспитание человека как человека готовит его к управлению своим внутренним психическим состоянием, то воспитание его как личности - это более сложный процесс.

Личность – это человек:

обладающий сознанием;

владеющий психическими познавательными процессами;

носитель социальных свойств и качеств;

субъект социальных отношений и социальной деятельности;

способный создавать и пользоваться орудиями в процессе труда и т.д.

Однако, это внешнее проявление свойств и качеств личности, в которых отсутствует внутренняя логика его жизнедеятельности.

Но наш взгляд, быть личностью – это значит:

быть духовно богатым – целеустремленным на решение актуальных проблем жизнедеятельности человека, семьи, рода, общества и мирового сообщества; достижение общечеловеческих идеалов;

владеть культурой личной жизнедеятельности;

быть человеком и познавать, сохранять и приумножать материальные и духовные ценности, творчески преобразовывать окружающую действительность;

постоянно воспитывать самого себя и оказывать помощь в самовоспитании окружающим людям; быть готовым к воспитанию разнообразных коллективов;

занимать активную жизненную позицию.

Духовность – это важный фактор прогрессивного развития человека, его семьи, рода, общества и мирового сообщества.

Поэтому, воспитание человека как личности, в первую очередь, подразумевает воспитание у него духовно богатого внутреннего мира.

Одной из высоких целей и смыслом жизни человека должны стать развить и реализовать свои человеческие возможности для и в процессе решения актуальных проблем жизнедеятельности человека, семьи, рода, общества и мирового сообщества.

Не развить и не реализовать свои человеческие возможности – это, в некоторой степени, предательство человека против самого себя, своей семьи, рода, общества и мирового сообщества.

Природа миллионы лет создавала человека. Она заложила в него невероятные возможности. Дело чести каждого человека развить и реализовать заложенное в него природой. Мало того, помочь природе развить их в последующих поколениях людей в виде наследственных задатков.

В связи с этим, одной из первых и главных общегосударственных забот должны быть забота о духовном здоровье каждого человека, нации в целом.

Во-вторых, формирование личной высокой культуры жизнедеятельности.

Культура жизнедеятельности человека как личности – это сложное духовное образование, которое проявляется в её отношении, подготовленности и активности в изменении окружающей действительности и самой себя.

Высокая культура жизнедеятельности человека – важный фактор повышения экономического состояния как самого человека, так и его семьи, рода, общества и мирового сообщества.

Культура жизнедеятельности человека проявляется в его образе жизни.

Образ жизни – это цели и способы проживания человеком своей жизни.

Важное место в образе жизни занимает его биологическая составляющая. Если человек работает, отдыхает, питается и спит в определенное время, то и каждому виду деятельности организм как бы заблаговременно подготавливается и сравнительно легко переключается, так как срабатывает уже закрепленная система условно рефлекторных связей – динамический стереотип. Динамический стереотип облегчает переход от одного вида деятельности к другому, уравновешивает процессы возбуждения и торможения, уменьшает затрату энергии, выделяемой организмом для его нормального и устойчивого функционирования. Это повышает работоспособность человека, улучшает его самочувствие, способствует полноценному отдыху.

Научить каждого человека сознательно, рационально и плодотворно жить – одна из главных задач общеобразовательной школы.

В-третьих, история – это не последовательно расположенные факты и события. История – это процесс творчества человека; поступательного развития самого человека, общества и мирового сообщества. Человечество только и существует благодаря тому, что оно, во всей своей истории, творило и творит. Все новое, созданное разумом и руками человека, оставляет неизгладимый след в истории человечества.

Развитие науки, техники и культуры, благополучие общества, каждой отдельно взятой семьи и человека, в частности, зависит от того, насколько усердно и творчески трудятся его граждане. Общество, сориентированное на воспроизводство того, что уже было, а не на прогрессивное саморазвитие, обречено на жалкое существование.

Общественное развитие – есть движение вперед от несовершенного ко все более совершенному. Уже теперь силой своего разума и рук человек построил материальный и духовный мир, реальность которого превзошла многие мечты.

Смысл жизни человека заключается в творческом созидании ради настоящих и будущих поколений.

Создавать что-то новое, способствующее прогрессу человека, общества и мирового сообщества – великое счастье. Каждый человек, который пришел в этот мир, достоин и мечтает войти в историю, обрести свое бессмертие. А это возможно, в первую очередь, изменив жизнь своей «малой и большой» Родины, планеты в целом, привнеся в них что-то новое, что изменило бы их жизнь к лучшему.

Вот почему развитие интеллектуально творческого потенциала каждого человека – одна из приоритетных целей его воспитания.

В-четвертых – воспитание человека как личности подразумевает подготовку его к самовоспитанию, воспитанию других людей, организации и воспитанию разнообразных коллективов.

Воспитание – это двусторонний процесс, который включает деятельность, как воспитателя, так и воспитанника, то есть воспитание и самовоспитание.

Однако процесс воспитания не может происходить постоянно и бесконечно долго. Поэтому одной из целей воспитания является перевод воспитания человека на уровень его самовоспитания: самоорганизации, самоуправления, саморазвития и самосовершенствования для и в процессе решения актуальных проблем жизнедеятельности самого человека, семьи, общества и мирового сообщества в соответствии с общечеловеческими идеалами.

Быть личностью – это значит быть подготовленным и воспитывать других людей. Подготовленность к воспитанию – это составляющая общей культуры человека.

Человек не смог бы стать человеком разумным вне общества, вне контактов с другими людьми. Человек познает себя как человека посредством познания других людей. Люди создают друг друга. Это очень важно понять и стремиться соответствовать высшим человеческим идеалам – каждому человеку достичь уровня и стать воспитателем других людей. Освоить теорию и методику воспитания.

Быть личностью – это значит быть подготовленным создавать и воспитывать разнообразные коллективы.

Человек не может жить один. Для плодотворной жизнедеятельности он должен объединяться в коллективы. И не случайно, каждое общество состоит из множества коллективов. Мало того, само общество – это единый огромный коллектив.

Прямо или косвенно каждый человек не только участвует в жизнедеятельности, но и в организации, управлении и совершенствовании коллективов. Поэтому каждый должен быть подготовлен к этой деятельности.

В-пятых, быть личностью – это значит постоянно занимать социально значимую активную позицию.

Позиция личности – это и устойчивые сознательные отношения к обществу, труду, себе и другим людям, обусловленные системой социальных ценностей.

Активность – это способ самореализации человеком своих человеческих возможностей.

Активная жизненная позиция человека – это его постоянная самоактуализация.

Без активной жизненной позиции человека может остаться нереализованным его человеческий потенциал.

Только создавая каждому человеку условия для максимально полной самореализации им своих человеческих возможностей, общество и мировое сообщество может рассчитывать и наиболее успешно решать актуальные проблемы жизнедеятельности человека, семьи, рода, общества и мирового сообщества.

Таким образом, можно сказать, что воспитание человека как личности позволяет воспитателям помочь ему определить общественно значимые цели и смысл жизни, развить и реализовать свои человеческие возможности, оставить как можно более значимый след на земле.

Человек не может жить один. Для плодотворной жизнедеятельности он должен объединяться в коллективы. И не случайно, каждое общество состоит из множества коллективов. Мало того, само общество – это единый огромный коллектив.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Т.И. Баталко, Т.Я. Виноградова
Витебск, ВГТУ

Вся постсоветская история оказалась ярким подтверждением изречения древнегреческого ученого-философа Платона о том, что «государство будет жить вечно, если в нем живы традиции, привычки, культура, объединенные одной идеей». Наполненная противоречиями, конфликтами, сомнениями жизнь современного общества вновь и вновь заставляет обращаться к вопросам о сущности идеологии и ее роли в жизни общества.

В публикациях о новом спецкурсе по идеологии справедливо отмечается, что прошло время, во-первых, негативного отношения к учению об идеях, и, во-вторых, умозрительных конструкций и далеких от действительности построений «игры мысли». В основе его мировоззренческого стержня лежат белорусская гражданственность, национальное государственное самосознание и патриотизм. Именно на этом фундаменте формируется мировоззрение каждого белоруса.

Объектом исследования кафедры истории и права УО «Витебский государственный технологический университет» являются методологические аспекты проблемного преподавания спецкурса «Основы идеологии белорусского государства» с учетом особенностей технического вуза.

Цель работы – определить в методологии проблемного преподавания спецкурса ее основные аспекты, принципы, методику и тем самым способствовать качественной идеологической подготовке студентов технического вуза, подготовка соответствующих учебных пособий, а также технологий обучения и воспитания.

В процессе теоретического исследования проводился: анализ литературы; рассмотрение дискуссионных вопросов; определение структуры и основных аспектов методологии; использование предыдущих социологических исследований как собственных, так и среди вузов г. Витебска, разработка технологий на основе разработанных РИВШ концепций социальной компетентности.

Осуществляется поиск технологий преподавания с учетом профиля вуза, в свете требований, изложенных в послании президента А.Г. Лукашенко белорусскому народу и Национальному собранию 21 апреля 2010 года, отвечающих современному этапу реформирования высшей школы.

В результате исследования обоснована СИСТЕМА методологических аспектов преподавания основных приоритетов идеологии; впервые предложены и апробированы логико-методологические аспекты формирования сознательного патриотизма на основе гегелевской триады: тезис, антитезис, синтез.

Применительно к воспитанию патриотизма она может быть выражена в следующем. Первое направление в формировании сознательного патриотизма или тезис определяет теоретический уровень познания категории «патриотизм» для руководства им в своей жизнедеятельности. Он означает ДА! в усвоении целенаправленного характера действий личности.

Формирование сознательного патриотизма требует соответствующего научно-теоретического уровня. Необходимо использовать соответствующую технологию образования – инновационную. Учитывая, что понятие «патриотизм» – сложный феномен, указанная цель достигается многолетним обучением на основе стратегии междисциплинарных связей, прежде всего, в области социогуманитар-

ных наук. Перечислим их: история Беларуси, культурология, белорусский язык, религиоведение, логика, философия, политология, социология, психология, педагогика, правовые дисциплины.

Далее тезис «Да» предполагает уяснение, почему сегодня патриотизм приобрел особую значимость и приоритетность в идейно-воспитательной работе.

Задачи построения цветущей Беларуси, сохранения и укрепления суверенитета, независимости и национальной безопасности, в конечном счете, будущего страны требуют объединения всех патриотических сил, сплоченности народа, возрождения и обогащения национальных и христианских традиций, осуществления многовекторной внешней политики. Не случайно поэтому сегодня в Республике проводятся различные акции на разных уровнях: государственном, общественном, групповом. В этом плане важно также постоянно вооружать студентов многочисленными фактами, аргументами, почерпнутыми как из истории белорусского народа, так и современности.

Мощной составляющей патриотизма является победа советского народа в Великой Отечественной войне. В 2010 году мы отметили 65 лет Великой Победы советского народа над фашизмом. История Великой Отечественной войны с ее многочисленными героическими подвигами советского народа должна навечно остаться примером подлинного патриотизма. Также и подвиг белорусского народа в восстановлении разрушенного народного хозяйства оккупантами в послевоенный период, равный подвигу фронтовиков.

Самое главное в сознательном патриотизме – ДУХОВНОЕ родство. Сознательный патриотизм не бывает без Родины, без отечества, ибо самой важной определяющей силой белорусского общества является государство, сильная исполнительная, законодательная и судебная власть, способные управлять, быть государством для народа.

Все перечисленное относится к первому направлению формирования сознательного патриотизма под тезисом: ПАТРИОТИЗМУ – ДА!

Вторым важнейшим направлением в формировании сознательного патриотизма должен быть антитезис, выраженный в формуле «НЕТ».

Выполнение указанной функции логического обоснования сознательного патриотизма связано с тем, что в идеологической, информационной войне, которая ведется против нашей страны, используется антипатриотизм («квазипатриотизм»), стремление заменить им наши патриотическо-гражданские ценности.

Наиболее часто используются следующие приемы: подмена понятий: «свобода», «демократия», «права человека», извращение сути патриотизма, полуправда, ложь, антиисторизм, софизмы и т.д. По-своему, с узко-националистических и сепаратистских позиций истолковывается деятельность отдельных личностей и событий.

Нашими недругами используются все возможности: избирательные кампании, политические партии, негосударственные организации извращение сущности нашей внутренней и внешней политики, учитываются психолого-эмоциональные особенности молодежи. Антипатриотизм в данном случае выступает под девизом: «Чем хуже для Беларуси, тем лучше».

Не следует забывать, что в указанных целях используются СМИ: телевидение, оппозиционная пресса, электронные средства информации, и, если удастся, и несанкционированные митинги, тусовки.

Социологические исследования, а иногда и написанные отдельными студентами рефераты по социогуманитарным дисциплинам свидетельствуют, что в своих познаниях определенная часть молодежи ориентирована не на институты обра-

зования, семейные, государственные и общественные традиции, а на сомнительные сведения и их оценки, почерпнутые в Интернете или других случайных источниках.

Пора добиваться того, чтобы каждый студент, прежде чем высказывать свое суждение или осуществлять определенные действия, руководствовался следующим латинскими изречениями: «Cui prodest?» – «Кому выгодно?» или кому выгодны те или иные взгляды, поступки, поведение; и у каждого должна быть сформулирована своя позиция, при которой на первый план будет ответ «НЕТ», если в нем имеется деструктивное, антипатриотическое начало.

Третьим направлением воспитания патриотизма является СИНТЕЗ. Это итоговая черта воспитания, связанная с социализацией личности, практическими делами по осуществлению того, что называется сознательным патриотизмом.

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ СТУДЕНТАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ И ПОНЯТИЙ

Ж.Л. Данилова
Витебск, ВГУ

Основной целью исследования с использованием метода направленных ассоциаций послужило выяснение некоторых особенностей понимания студентами-психологами психологических терминов и понятий в процессе образовательного взаимодействия «преподаватель-студент».

В исследовании приняла участие группа испытуемых: студенты II курса факультета социальной педагогики и практической психологии Витебского государственного университета им. П.М. Машерова в составе 21 человека. В качестве слов-стимулов были выбраны следующие научные понятия психологии: психология, поведение, кризис, саморегуляция. Время ответа ограничивалось 10 минутами, количество реакций не ограничивалось. В результате было получено 353 ответа-реакции на 4 предложенных понятия-стимула. Количественные результаты полученных ответов-реакций были представлены нами в таблице (слайд А).

Ответы, даваемые студентами-психологами, могут быть охарактеризованы, как нам представляется, по крайней мере, с трех точек зрения: лингвистической, психолингвистической и психологической.

С лингвистической точки зрения предполагается, прежде всего, рассмотрение формально грамматических особенностей ответов-реакций. По результатам исследования, мы выделили три типа реакций: реакции-сказуемые, реакции-словосочетания и реакции-словоформы.

Рассмотрение ответов-реакций на понятия-стимулы с лингвистической точки зрения показывает, что наиболее распространенным видом реакций является словоформа (около 91%). Реакции-словосочетания составляют приблизительно 5%, реакции-сказуемые – 4%. Такое соотношение видов реакций обусловлено, с одной стороны, особенностями предлагаемого студентам-психологам задания, с другой – лексико-грамматическими особенностями понятий-стимулов: существительных в именительном падеже единственного числа.

В психолингвистике вербальные ассоциации обычно рассматриваются с позиций теории речевой деятельности, то есть, главным образом не как результат, а процессуально – непосредственно в процессе их порождения в образовательном межличностном взаимодействии преподавателя психологии и студентов [1, с. 143].

В то же время с точки зрения процессов текстопорождения и текстообразования существует, как нам представляется, и принципиальное различие между действиями испытуемых в условиях ассоциативного эксперимента и действиями реально общающихся людей в естественных ситуациях [2].

С психологической точки зрения ассоциативные пары S—R, получаемые в результате проведенного исследования, могут быть рассмотрены по крайней мере на трех различных, хотя и взаимосвязанных, уровнях:

1) на глубинном уровне отношений, существующих между содержанием терминов-ассоциаций;

2) на уровне порождения ответов-реакций студентов-испытуемых в ситуации проведения ассоциативного эксперимента;

3) на наиболее общем уровне организации ассоциативного поля.

Кроме того, по результатам проведенного исследования содержания понятий методом направленных ассоциаций, мы наблюдали следующую важную, на наш взгляд особенность. Все полученных в результате исследования ассоциации представляют собой два наиболее общих типа ассоциаций:

1) ассоциации по смежности (в образовательном пространстве научных понятий и терминов);

2) ассоциации по сходству.

Данное разграничение, безусловно, имеет относительный характер, так как различные виды отношений в некоторых ассоциативных парах проявляются в их общем виде. Кроме непосредственных реакций на слово-стимул в рассматриваемых нами материалах имеется ряд ответов, которые могут быть определены как опосредованные. Отдельные реакции требуют специальных комментариев.

В процессе анализа полученных данных исследования содержания понятий методом направленных ассоциаций, мы столкнулись с тем, что на разные первичные понятийные слова-стимулы студенты дают абсолютно одинаковые ответы-реакции, например: психология – человек (10 ответов-реакций, что составило 51% от общего числа испытуемых), поведение – человек (6 ответов-реакций, что составило 28% от общего числа ответов студентов-психологов) и саморегуляция – человек (2 ответа-реакции, что составило 10% от общего числа ассоциаций).

Достаточно часто мы наблюдаем привязку у студентов-психологов слова-стимула к личности человека, автора той или иной психологической концепции, например: поведение – Уотсон (10% ответов-реакций), кризис – Выготский (14% ответов-реакций) (слайд В).

Таким образом, транслируя некоторую систему знаков в процессе межличностного педагогического взаимодействия, преподаватель и студент рискуют оставаться в мирах собственных значений, не проводя скрупулезной работы по уточнению степени их пересечений, то есть разделенности. Такого рода обособленность друг от друга выражается в разговоре «глухих», когда каждая из взаимодействующих сторон проецирует свои системы значений друг на друга, не заботясь о выяснении степени их совпадения, что традиционно ассоциируется с барьерами коммуникации или общения [2].

К сожалению, очень часто такого рода барьеры возникают в образовательном взаимодействии между преподавателем и студенческой аудиторией [3, с. 144].

Итак, проведенное исследование содержания понятий методом направленных ассоциаций позволяет сделать нам следующие выводы:

1. В основе практически всех ответов-реакций студентов, полученных в исследовании, лежат отношения смежности или сходства между ассоциативными парами.

2. Процесс ассоциирования осуществляется студентами-психологами, прежде всего, на основе частоты встречаемости понятий-терминов в учебных текстах или в образовательном взаимодействии (функциональная смежность), то есть здесь мы наблюдаем процесс формирования автоматического тиражирования стереотипных терминов-ассоциаций: это либо собственно стандартные (воспроизводимые) ответы-реакции, либо ответы-реакции, так или иначе, с ними соотносимые и смыкающиеся.

3. Выявленные ряды ассоциаций психологических понятий оказались «пересекающимися», то есть одна и та же ассоциация встречается в ассоциативном ряду различных понятий. Такие «пересечения» позволяют в дальнейшем построить и проанализировать сеть ассоциативных (семантических) связей для исследуемой группы психологических понятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мартинович, Г. А. Типы вербальных связей и отношений в ассоциативном поле // Вопросы психологии, 1990. № 2. - С. 143 –146.
2. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию / В.А. Янчук. – Минск: АСАР, 2005. – 768 с.
3. Данилова, Ж.Л. Основные подходы педагогического межличностного взаимодействия в системе «преподаватель – студент» / Индивидуальная образовательная траектория личности как субъекта поликультурного мира: Сборник научных статей / Под общ. ред. С.Л. Богомаза. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – С. 140 – 144.

СОДЕРЖАНИЕ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Р.В. Загорулько, Ю.М. Чирвоная
Витебск, ВГУ

В самом общем виде содержание образования является одним из основных средств развития личности и отвечает на вопрос «Чему учить?».

В педагогике существуют различные трактовки понятия содержания образования. Продолжительное время в отечественной педагогике при определении рассматриваемого понятия доминировал *традиционный, знаниево-ориентированный подход*, в соответствии с которым содержание образования трактовалось 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. Смещение акцентов в иерархии ценностей образования от знания к личности актуализировало *личностно-ориентированный подход* к выявлению сущности содержания образования, когда ценностью более высокого порядка выступает развивающаяся личность, а не предлагаемые к усвоению знания. При личностно-ориентированном подходе (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) под содержанием образования понимают педагогически адаптированную систему знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которых призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к сохранению, воспроизведению и развитию материальной и духовной культуры.

История развития педагогической мысли свидетельствует об обусловленности содержания образования социально-экономическими факторами, уровнем развития

производства и научного знания. Наиболее распространенными дидактическими теориями, влияющими на формирование содержания образования, являются следующие: *дидактический энциклопедизм* или *дидактический материализм* (Я.А. Коменский, Дж. Мильтон и др.); *дидактический формализм* (А. Дистервег, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и др.); *дидактический утилитаризм* или *прагматизм* (Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер и др.); *функциональный материализм* (В. Оконь); *структурализм* (К. Сосницкий) и др.

Содержание образования определенных уровней и направленности определяет образовательная программа. В настоящее время в Российской Федерации в соответствии с законодательством реализуются образовательные программы, которые подразделяются на общеобразовательные (основные и дополнительные) и профессиональные (основные и дополнительные). Общеобразовательные программы, к которым относятся программы дошкольного, начального, основного, среднего (полного) общего образования, направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ. Каждое образовательное учреждение реализует одну или несколько образовательных программ.

В содержание общего образования входят три основных цикла изучаемых учебных предметов: естественнонаучный, гуманитарный, трудовой и физической подготовки. При этом выделяются компоненты: федеральный компонент (то, что должны изучать учащиеся по всей территории государства); региональный (дисциплины, изучаемые в отдельных регионах для освоения знаний об особенностях культуры, экономики, природных условий своего региона) и школьный (факультативы, курсы по выбору, которые учащиеся могут изучать в зависимости от желания, способностей, возможностей).

Профессиональные образовательные программы (начального, среднего, высшего, послевузовского профессионального образования) направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации и включают в себя общеобразовательный, общепрофессиональный и специальный блоки.

Специфика содержания формального и неформального образования определяется различием в их целях и задачах. Так, например, цель формального образования – сформировать систему базовых знаний личности, неформального – удовлетворить интерес к какой-либо отдельной области.

Поэтому, содержание формального образования носит комплексный характер, направлено на формирование базовой культуры личности (общее среднее), подготовку к выполнению профессиональных функций (специалистов). В нем выделяется обязательный минимум содержания основных образовательных программ, который обеспечивает преемственность ступеней образования и учебных предметов, предоставляет обучающимся возможность успешно продолжать образование на последующих ступенях (уровнях) образования.

Неформальное образование решает отдельные, частные задачи, хотя не менее значимые в жизни человека, отличается добровольностью участия. Так, дополнительное образование для школьников в соответствии с Концепцией модернизации российской системы образования направлено на развитие их склонностей, способностей и интересов, социальное и профессиональное самоопределение, сосредоточено на создании условий для свободного выбора каждым ребенком образовательной области, профиля программы и времени ее освоения; на многообразии видов деятельности, удовлетворяющих разнообразные интересы. Наиболее распространенными, приоритетными направлениями дополнительного

образования в настоящее время являются: предметное, научно-техническое, эколого-биологическое, туристско-краеведческое, спортивно-техническое, культурологическое, социально-педагогическое, художественно-эстетическое, физкультурно-спортивное, естественнонаучное, военно-патриотическое и др.

Дополнительное профессиональное образование реализуется в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства и направлено на непрерывное повышение квалификации рабочего, служащего, специалиста. Наиболее распространенными программами дополнительного профессионального образования являются: повышение квалификации; профессиональная переподготовка (углубление знаний специалиста в рамках профессии или направлениях профессиональной деятельности) дополнительное образование (освоение специалистом новых сфер деятельности).

Помимо дополнительного образования в государственном секторе к неформальному образованию следует отнести весь спектр образовательных инициатив. Значимое место занимают *некоммерческие негосударственные организации и структуры: общественные организации, фонды, негосударственные учреждения, ассоциации, профсоюзы* и т.д. Так, неформальное образование детей и молодежи в общественных объединениях осуществляется посредством реализации разнообразных программ, проектов и направлено на поддержку талантливой молодежи, развитие лидерского потенциала подрастающего поколения, формирование качеств гражданина демократического государства.

К неформальному образованию так же относятся разнообразные курсы, которые условно можно назвать прикладными. Например, курсы пользователей персональных компьютеров, иностранных языков, курсы вязания и т.д., которые не всегда требуют присвоения квалификации и дают общее развитие или сопутствуют карьерному росту. В советский период такие курсы именовались ФОПами – Факультетами Общественных Профессий.

Профессионально направленные и общекультурные курсы обучения могут проводиться в народных университетах, центрах непрерывного образования, центрах образования взрослых, в лекториях общества «Знание» и т.д. Удовлетворяющие образовательные потребности, они направлены на пропаганду научных знаний и культуры, просвещение в вопросах семьи и брака, охраны здоровья, организации досуга.

ВЫХАВАЎЧЫ ПРАЦЭС У САЦЫЯЛЬНА-КУЛЬТУРНАЙ СФЕРЫ

Л.В. Каралькова
Віцебск, ВДУ

За апошнія гады ў сацыяльна-культурнай сферы адбылося шмат змяненняў змястоўнага плану, але адносна *методыкі* СКД можна сведчыць, што яе распрацоўка не паспявае за сучаснымі пераменамі. Сёння неабходна развіццё метадычных высноў сацыякультурнай дзейнасці на новым трывалым навуковатэарэтычным узроўні, аб'яднанне дасягненняў культурна-дасугавай тэорыі і вопыту, назапашанага ў паўсядзённай практыцы сацыякультурных устаноў.

Методыка СКД – гэта галіна сацыяльна-педагагічнай навукі, якая адказвае на пытанне: ***як*** ажыццяўляць фарміраванне асобы ва ўмовах вольнага часу. Яна прызначана ўзброіць работніка сацыяльна-культурнай сферы ўменнямі і навыкамі культурна-дасугавай і сацыяльна-педагагічнай дзейнасці, даць абгрунтаванне і

разгарнуць сістэму накіраванага развіцця асобы, устанавіць заканамерныя сувязі паміж зместам, метадамі і формамі СКД.

Методыка сацыякультурнай дзейнасці цесна звязана з агульнай тэорыяй выхавання: яна ўяўляе сабой розныя ўзроўні пазнання адной і той жа аб'ектыўна існуючай з'явы. Калі тэорыя выхавання раскрываецца як сістэма навуковых ведаў аб заканамернасцях фарміравання асобы, то методыка дае гэтаму працэсу адпаведны *арганізацыйны інструментарый.* Вобразна кажучы, калі перад чалавекам (калектывам) пастаўлена задача вырыць катлаван, то далей мы павінны прапанаваць яму інструмент для выканання гэтай работы – ад рыдлёўкі да экскаватара. Методыка пераўтварае выхаванне як грамадскую з'яву ў сістэму канкрэтных выхаваўчых дзеянняў і дазваляе зрабіць развіццё асобы аб'ектам мэтанакіраванага педагагічнага кіраўніцтва.

Нягледзячы на кардынальныя змены ў грамадстве, якія адбыліся за апошнія дзесяцігоддзі, адыход ад ідэй камуністычнага выхавання, унутраная структура тыповых сацыякультурных метадаў і форм развіцця асобы застаецца нязменнай і яўляе сабой трыадзінства узаемазвязаных момантаў: паведамленне вызначанай інфармацыі – яе каштоўнасная інтэрпрытацыя – пабуджэнне людзей да практычнай дзейнасці. Уласна, розніца толькі ў тым, да якіх дзеянняў людзей заклікаюць, але заўсёды нязменнымі застаюцца элементы паведамлення, выхавання і пабуджэння.

Практычная рэалізацыя гэтых момантаў павінна грунтавацца, перш за ўсё, на *спецыфічных асаблівасцях дзейнасці ў сацыяльна-культурнай сферы.* У дадзенай тэорыі і практыцы да гэтага часу недаацэньваецца той факт, што выхаванне ва ўмовах сацыякультурнай сферы (СКС) ажыццяўляецца ў *вольны час,* і вельмі многія працэсы тут працякаюць інакш, чым у рамках вучэбных альбо вытворчых калектываў, функцыянуючых па месцы асноўнай дзейнасці дарослага чалавека.

Адна з галоўных асаблівасцей выхаваўчага працэсу ў СКС – *дабравольнае* ўключэнне асобы ў дзейнасць. Такая сітуацыя мае свае станоўчыя і адмоўныя якасці.

З аднаго боку, такая дабравольнасць спрыяе таму, што ўдзельнік з большай ахвотай і з меншымі хістаннямі прымае існуючыя тут правілы, нормы і патрабаванні. Прычым прымае іх без знешняга націску і санкцый. Менавіта па гэтай прычыне выхаванне ва ўмовах СКС так арганічна накладваецца на працэс самаразвіцця асобы. Факт дабравольнасці дзейнасці, заснаваны на асабістых інтарэсах і патрэбах чалавека, якія і прывялі яго ў тое альбо іншае дасугавае аб'яднанне, сам сабою здымае факт супраціўляльнасці выхаваўчаму ўздзеянню, якое ажыццяўляецца ў гэтым аб'яднанні.

З другога боку, дабравольнасць забяспечвае адметны характар утрымліваючых чалавека сувязяў. Удзельнік практычна ў любы момант можа выйсці з-пад выхаваўчага ўздзеяння, як кажуць, «прагаласаваць дзвярыма» за выбар той альбо іншай дасугавай дзейнасці. І тут асаблівую актуальнасць набываюць ўменні арганізатараў зрабіць гэтую сацыяльна-культурную дзейнасць цікавай, прыемнай, якая прыносіць пэўную асалоду.

Адметны характар выхаваўчага працэсу ў СКД яшчэ і ў тым, што ён грунтуецца на *мэтанакіраванай педагагічнай арганізацыі асяроддзя*, а сам работнік сацыяльна-культурнай сферы (менеджэр, сацыяльны педагог і т.д.) – гэта, перш за ўсё, арганізатар выхавання. Гэтым ён адрозніваецца, напрыклад, ад школьнага педагога, дзе перадача ведаў адбываецца нібы пераліванне непасрэдна з аднага сасуда ў другі, ад настаўніка да вучня. Сацыякультурны работнік пераўтварае ў выхаваўчы фактар сацыяльнае мікраасяроддзе, і дзейнічае звычайна не прама, а праз нейкую трэцюю асабу альбо групу. З гэтага пункту гледжання працэс выхавання ўяўляе сабой арганізаванае ўзаемавыхаванне.

Працэс развіцця асобы забяспечваецца шэрагам сацыяльных фактараў: складам калектыву, узаемаўплывам, штодзённай дзейнасцю чалавека і т.д. Будуючы методыку выхаваўчага працэсу, ў СКС неабходна не проста абапірацца на рэальна існуючыя адносіны, а арганізоўваць іх на падставе спецыяльнай сацыяльна-педагагічнай сітуацыі. У гэтым выпадку сацыяльна-культурная дзейнасць у пэўным сэнсе пераплятаецца з арганізатарскай, і педагагічнае ўздзеянне падмацоўваецца ўздзеяннем не проста асяроддзя, але *арганізаванага* асяроддзя.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Т.Е. Косаревская
Витебск, ВГУ

Комплексная психолого-педагогическая подготовка к педагогической деятельности в высшем учебном заведении основывается на знании природы проблем образования, его методологии, законов функционирования и развития психики, теоретических основ педагогической деятельности, а также на понимании педагогических принципов образовательной деятельности, механизмов, способствующих саморазвитию человека и совершенствованию культуры жизненного самоопределения [1].

Преподаватель вуза является участником образовательного процесса, участником межличностных отношений и педагогического общения, но кроме того это – личность на определенном этапе собственного жизненного пути.

Преподаватель как участник образовательного процесса должен уметь осуществлять психолого-педагогический анализ и рефлексию собственной педагогической деятельности; оценивать эффективность обучающего взаимодействия со студентами, что требует знаний о студентах, методических навыков, организационных способностей. Не менее важно уметь оценить эффективность и индивидуальный стиль собственной педагогической деятельности (мотивацию, качество исполнения, успешность саморегуляции).

Преподаватель как участник межличностных отношений и педагогического общения включен в следующие виды отношений: преподаватель – студент; преподаватель – студенческая группа; преподаватель – коллектив; преподаватель – администрация; преподаватель – родители. Может быть различным характер отношений: это и руководство-подчинение, и партнерство, сотрудничество, и конфликтное взаимодействие.

Преподаватель как личность на определенном этапе жизненного пути является носителем психологических характеристик, обеспечивающих деятельность. Это – жизненные цели и мотивация профессиональной деятельности, культура организации времени жизни (тайм-менеджмент), компетентность (социально-психологическая и педагогическая), собственная обучаемость и готовность к развитию, навыки саморегуляции на разных уровнях (удовлетворенность трудом, эмоциональное выгорание, способы восстановления работоспособности). Существенной для опытных преподавателей становится потребность в обобщении и трансляции жизненного и профессионального опыта, которая может удовлетворяться через научное руководство и наставничество.

Компетентный преподаватель должен обладать знаниями о студентах и понимать, что студент, в свою очередь является: субъектом своей личной жизнедеятельности; участником образовательного пространства; участником учебной дея-

тельности; участником педагогических отношений и общения; членом студенческой группы и, в итоге, – выпускником-профессионалом [2].

Студента как субъекта жизнедеятельности характеризует следующее:

• Жизненные цели и ценностные ориентации.

• Личностное развитие.

• Профессиональное самоопределение.

• Традиции и индивидуальный стиль жизни.

• Стратегии преодоления трудностей.

• Социальные навыки.

• Уровни саморегуляции поведения.

Студент как участник образовательного пространства проходит ряд этапов:

• Адаптация к вузу: новые образ жизни, характер отношений, требования учебной деятельности.

• Индивидуализация: формирование индивидуального стиля жизни, общения, обучения.

• Интеграция: продуктивные виды социальной активности и самореализации.

Знания о студенте **как участнике студенческой группы** включают в себя следующие аспекты:

• Этапы и уровень развития студенческой группы.

• Ценностные ориентации и нормы группового поведения.

• Психологический климат в группе.

• Способы влияния и взаимодействия в группе.

• Социометрический статус и положение в структуре межличностных отношений.

• Внутригрупповые конфликты (общежитие, группа).

• Способы самореализации в группе.

Студент как участник учебной деятельности может характеризоваться с точки зрения факторов, определяющих успешность обучения. Среди них:

• Организованность времени жизни и деятельности.

• Предварительная подготовка и уровень сформированности общеучебных навыков.

• Развитие общих и специальных способностей.

• Владение технологиями самообразования (компьютерная грамотность, другие навыки работы с информацией).

Студент как участник педагогических отношений и общения должен освоить и являться носителем традиций и корпоративной культуры вуза; культуры отношений и поведения; иметь устойчивые представления о нормах делового общения и навыки поведения в проблемных ситуациях.

Студент как выпускник-профессионал рассматривается с точки зрения того, что профессия является личностным ресурсом человека. С другой стороны, выпускник – это продукт деятельности вуза, влияющий на социальный статус и имидж вуза.

Оценка успешности образовательного процесса – обязательная составляющая педагогической деятельности преподавателя вуза. Для самоанализа и оценки результативности работы могут быть использованы: тесты успешности по конкретным сферам деятельности; экспертные оценки успешности; диагностика изменений ценностных ориентаций студентов; психодиагностика зоны ближайшего развития; оценка эффективности применяемых способов и систем обучения; оценка эффективности воспитательно-развивающего взаимодействия [3].

Таким образом, психологическая компетентность преподавателя вуза предполагает выработку аналитических умений в выборе альтернативных подходов в образовательной деятельности; владение методами преподавания, адекватными выбранному подходу и основополагающим законам развития человека. Современные педагогические технологии ориентированы на эффективное достижение образовательных целей и личностно-профессиональных смыслов с опорой на саморегуляцию и самоуправление человека, следовательно, они предполагают не раздельные пооперационные действия преподавателя и студента, а взаимодействие, при котором обогащается опыт каждого участника образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вершловский, С.Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена / С.Г. Вершловский. – СПб.: СПбАППО, 2008. – 180 с.
2. Федин, В.Т. Диагностирование компетенций выпускников вузов / В.Т. Федин, Мн.: РИВШ, 2008. – 100 с.
3. Канатов, А.И. Психологические проблемы изучения взрослого человека: аспект непрерывного образования / А.И. Канатов // Человек и образование. – 2006. №8–9. – С.32–35.

ИНТЕРНЕТ КАК СРЕДСТВО PR-КОММУНИКАЦИЙ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Н. Костючков
Витебск, ВГУ

Одной из особенностей современного общества является свободный доступ к информации. Такую возможность предоставляет глобальная сеть Интернет. Поэтому субъекты PR широко используют Интернет, так как сама сфера связей с общественностью имеет одной из своих целей информирование объекта PR (целевой аудитории). Государственные органы, общественные объединения, иные юридические и нередко физические лица развивают сетевой аспект своей PR-деятельности.

Интернет разнообразит типы коммуникаций. Именно это разнообразие предоставляет возможность работать с каждой целевой аудиторией, то есть позволяет подстроиться под одну или несколько целевых аудиторий. В сфере высшего образования одной из основных целевых аудиторий является молодёжь (потенциальные абитуриенты, студенты, выпускники), чаще других использующая Интернет. Кроме этого, в условиях конкуренции на международном рынке образования необходимо расширять Интернет-представительство с целью привлечения иностранных студентов и экспорта образовательных услуг.

По мнению абитуриентов, в рейтинге источников информации о вузах по доступности и надёжности Интернет занимает второе место [1; 29]. Таким образом, с этим каналом необходимо работать.

Интернет как информационная сеть обладает определёнными особенностями [2; 235-236]. Рассмотрим эти особенности с учётом специфики технологий PR в сфере высшего образования.

Во-первых, это возможность быстро и дёшево предоставить информацию аудитории. Для вуза это имеет значение, так как студенты (наибольшая по численности внутренняя аудитория) и потенциальные абитуриенты (наибольшая по

численности внешняя аудитория) обладают незначительными финансовыми и временными ресурсами.

Во-вторых, доступ возможен из любой точки. Это позволяет работать с целевыми аудиториями далеко за пределами вуза, в том числе за рубежом.

В-третьих, интерактивность. Молодёжь активна и хочет высказать своё мнение, задать вопрос. Возможность двухсторонней связи позволяет учитывать её интересы, ориентироваться на них.

Кроме этого, Интернет даёт возможность оперативно оценивать результативность PR-кампании, что позволяет контролировать её эффективность.

Чтобы создать хороший сайт, нужно рассмотреть ряд важных моментов: цель создания сайта, его содержание, частота обновления, дизайн, оценка полезности, а также назначение ответственных за реализацию программы. Это задача для всей PR-системы вуза, а не только для PR-службы [3; 8].

Цель создания сайта определяет всю дальнейшую Интернет-политику вуза. Именно цель диктует методы PR-деятельности и содержание сайта. Для сферы высшего образования при создании сайта могут быть поставлены, как правило, следующие цели: 1. Презентация и популяризация вуза, 2. Привлечение абитуриентов, 3. Влияние на общественное мнение, 4. Информирование преподавателей и студентов, а также внешних аудиторий.

Сайт и его разделы должны чётко ориентироваться на целевые аудитории. Наиболее часто встречающиеся разделы на сайтах вузов можно разделить на три группы: информация об организации, текущие новости, обратная связь.

Информация об организации может содержать разделы «Миссия», «Информация о деятельности», «Руководство», «Подразделения», «Наука», «Издательство», «Учёба», «Поступление» и т.д.

Блок текущих новостей может включать разделы «Новости», «Пресса о вузе», «Пресс-служба» (раздел, ориентированный на внешние СМИ), «Конференции», «Досуг», «Спорт». Исходя из теории PR, субъект (в данном случае – вуз), чтобы быть интересным аудитории, должен быть источником новостей, т.е. ньюсмейкером. Поэтому такой раздел как «Текущие новости» обязателен. К тому же он должен постоянно обновляться, как и сайт в целом. Обновление сайта должно происходить регулярно (минимум раз в неделю).

Раздел «Обратная связь» может содержать «Гостевую книгу» и «Чат».

По существу сайт должен быть путеводителем по вузу с элементами новостей для поддержания постоянного интереса для внешних аудиторий, а также выполнять функцию электронной доски объявлений для внутренних аудиторий. Он должен соответствовать корпоративному стилю вуза. Обязательно должен присутствовать символ, логотип вуза. Графики не должно быть много, поскольку это замедляет загрузку. Это может оттолкнуть некоторое количество юных посетителей, которые не могут долго ждать в связи с возрастными особенностями. Критериями оценки выступают количество посещений сайта с поправкой на время суток, вид посещения, последовательность просмотра информации. После создания сайта он должен быть зарегистрирован в поисковых системах.

Отдельно надо остановиться на том, что не любят пользователи Интернета. Э. Тиккер называет [4; 265] 5 недостатков, которые не любят посетители сайтов. Эти недостатки снижают действенность корпоративного сайта. А во взаимодействии с возрастными особенностями целевых аудиторий делают его в ещё большей степени неприемлемым. Рассмотрим эти недостатки. Существенным недостатком является то, что информация загружается слишком медленно (более 30 с). Необходимо помнить, что основными посетителями Интернет-сайтов выступают мо-

лодёжь и подростки, которые не могут долго ждать в связи с возрастными особенностями. Неорганизованная путаница и слишком большое количество информации затрудняют ориентацию на сайте. Низкокачественный дизайн отталкивает молодежь, поскольку её всегда привлекает то, что воздействует в первую очередь на эмоции, а не на разум.

Заключительной рекомендацией может быть обозначение в печатной и теле- и радиорекламе вуза не только почтового адреса и номеров телефонов, но и Интернет-адреса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Негосударственные вузы: репутация решает всё // Обучение и карьера. – 2004. – № 41. – С. 28 – 30.
2. Пушкарёва, Г.В. Политический менеджмент: учеб. пособие / Г.В. Пушкарёва. – М.: Дело, 2002. – 400 с.
3. Костючков, А.Н. Применение PR-технологий в сфере высшего образования / А.Н. Костючков // Веснік ВДУ. – 2007. – № 2. – С. 7-11.
4. Тиккер, Э. Паблик рилейшнз: учеб. пособие / Э. Тиккер. – М.: Проспект, 2005. – 336 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ БИБЛИОТЕКИ И ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВУЗА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ

Е.Г. Красикова
Витебск, ВГУ

Существует множество подходов к толкованию понятия «информационное пространство» (М.Ф.Меняев, М.Я. Дворкина, Н.Б. Зиновьева, А.И. Каптерев, Т.Ф. Берестова, Г.Б. Паршукова, Т.В. Еременко и др.). Однако авторы единодушно признают информационные ресурсы (далее ИР) его составной частью. Т.Ф. Берестова рассматривает информационное пространство как форму «взаимодействия субъектов между собой и с информационными объектами с целью создания информации и обеспечения условий для ее потребления» [1]. Библиотека при взаимодействии со структурными подразделениями вуза приобретает внешние и упорядочивает внутренние генерируемые, необходимые для обеспечения образовательного процесса и научной работы, ИР. Вопросы взаимодействия библиотеки и структурных подразделений вуза недостаточно рассматриваются в профессиональной литературе, некоторые его аспекты нашли отражение в исследованиях российских диссертантов: при организации информационно-библиографического обеспечения научной деятельности в вузе – Г.Б. Паршуковой; в ходе разработки модели информационного менеджмента – И.П. Бургер; внутрисистемных связей библиотеки с органами управления и основными структурными подразделениями вуза, осуществляющими образовательную и научную деятельность – Т.В. Коморовской. Рассмотрим на примере ВГУ им. П.М. Машерова взаимодействие библиотеки с внутренней средой вуза в порядке формирования ИР.

Связи «университет–библиотека» можно рассматривать на системном уровне, где реализуются прямые и обратные связи. Органы самоуправления совместно с исполнительными структурами формируют внутреннюю правовую среду вуза, включающую: решения, приказы, распоряжения, положения, инструкции и другие регламентирующие документы, которыми библиотека и другие подраз-

деления вуза руководствуются в своей работе. Управляющее воздействие на библиотеку со стороны ректората, коллегиальных органов самоуправления обусловливает изменение всех направлений ее деятельности, в том числе формирование ИР.

Библиотека как самостоятельное структурное подразделение осуществляет информационную поддержку всех направлений деятельности вуза. Соответственно, библиотека взаимодействует с подсистемами вуза – структурными подразделениями, обеспечивающими учебную, научную, воспитательную, управленческую, экономическую, маркетинговую, финансовую, хозяйственную деятельность и различными органами самоуправления. Библиотека как часть системы также оказывает воздействие на подсистемы вуза и на всю систему в целом. Соответствие/несоответствие содержания и типо-видовой структуры документного фонда и электронных ИР информационным потребностям (далее ИП) пользователей обусловливает удовлетворение этих потребностей (прежде всего, образовательных) и, в конечном результате, влияет на качество образования.

Библиотека взаимодействует с подсистемами вуза на различных управленческих уровнях: ректората, Совета университета, научно-методического совета (далее НМС); функциональных подразделений, обеспечивающих деятельность вуза (управление бухгалтерского учета и финансов, центр информационных технологий (далее ЦИТ), учебный отдел, научно-исследовательский сектор (далее НИС), управление воспитательной работы (далее УВР) и др.); на уровне факультетов и кафедр. Сотрудники библиотеки принимают участие в работе коллегиальных органов самоуправления, постоянных и временных университетских комиссий. Вопросы информационного обеспечения учебного процесса регулярно рассматриваются на заседаниях Совета университета и Советов факультетов. Так, под контролем Совета университета и НМС находятся вопросы учебно-методического обеспечения преподаваемых дисциплин. Разработка кафедрами учебно-методических материалов и размещение в сети их электронных вариантов позволило существенно улучшить обеспеченность студентов и стало отправной точкой для создания электронной библиотеки (далее ЭБ) университета.

Библиотека проводит многоаспектный анализ обеспеченности учебно-методической литературой, по результатам которого вносит предложения по изданию учебно-методических материалов по не имеющим нормативной обеспеченности дисциплинам. Тематический план издания формируется с учетом заявок библиотеки.

Изменение структуры университета, создание новых факультетов, открытие новых специальностей и специализаций, количественные изменения контингента, расширение или сужение тематики НИР обусловливает изменение деятельности библиотеки. Происходят изменения в содержании формирования ИР. Закрытие факультетов и специальностей обусловливает появление невостребованных частей фонда. Анализ происходящих в вузе изменений и прогнозирование библиотечной ситуации, выработка стратегии развития ИР являются важнейшими задачами библиотеки.

В рамках взаимодействия с факультетами библиотека осуществляет информационное обеспечение проводимых ими мероприятий (например, выставки по тематике конференций и семинаров, выставки в помощь практике и др.).

Наиболее тесное и многоаспектное взаимодействие библиотека осуществляет с кафедрами как основными структурными подразделениями, осуществляющими образовательную и научную деятельность. Комплектование фонда осуществляется при участии профессорско-преподавательского состава (далее ППС) кафедр, выступающего при необходимости в роли экспертов. Связи «кафедра–

библиотека» реализуются также при создании базы данных «Книгообеспеченность учебной литературой», базы данных «Труды сотрудников», формировании ИР ЭБ. При составлении библиографических указателей ППС привлекается в качестве консультантов и/или научных редакторов.

Связи «учебный отдел – библиотека» реализуются преимущественно в порядке предоставления библиотеке типовых и рабочих учебных планов, а также информации о закреплении учебных дисциплин за кафедрами, сведений о контингенте обучающихся. Информация используется при комплектовании, ведении базы данных «Книгообеспеченность учебной литературой» и организации обслуживания студентов. Библиотека, в свою очередь, осуществляет комплектование и хранение нормативных документов, регламентирующих образовательный процесс: образовательных стандартов, типовых учебных программ.

Связи «НИС–библиотека» осуществляются путем предоставления библиотеке тематики НИР вуза и списков публикаций ППС, а также сведений о защищенных диссертациях. Библиотека собирает в фонде защищенные в университете диссертации. НИС также передает библиотеке зарегистрированные отчеты о НИОКР.

Библиотека осуществляет мониторинг ИП пользователей. Для этих целей применяются социологические (анкетирование, интервьюирование) и специальные методы. ИП выявляются путем изучения образовательных стандартов, учебных планов и программ. Для выявления ИП может изучаться тематика контрольных, курсовых, дипломных работ, рефератов. Учебные планы включают сведения об изучаемых дисциплинах, содержании учебного процесса и видах учебных занятий. Учет этих данных непосредственно влияет на типологическую и видовую структуру фонда. Так, наличие практических и лабораторных занятий по дисциплине предполагает комплектование практикумами, сборниками задач и упражнений. Сведения о выполняемых курсовых и дипломных работах предполагают обязательное комплектование научной литературой. Профили и направления подготовки студентов обусловливают видовую структуру фонда. Так, подготовка студентов по юридическим специальностям обусловливает приобретение баз данных правовой информации (БД «Эталон» НЦПИ, СПС «КонсультантПлюс»); по специальностям: «География» – формирование фонда картографических документов; «Музыкальное искусство» – нотных документов; «Изобразительное искусство» – изодокументов.

Генерируемые в университете ИР, необходимые для обеспечения образовательного процесса и научной работы, поступают в библиотечный фонд или локальную сеть и являются составной частью ИР библиотеки. К ним можно отнести «Веснік дзяржаўнага ўніверсітэта”, «Ученые записки», материалы конференций и семинаров, сборники научных статей, диссертации, отчеты о НИОКР, газету «Мы і час”, выпущенные университетским издательством учебно-методические материалы, не имеющие печатных аналогов оригинальные авторские разработки учебных курсов в электронном виде. Генераторами являются преимущественно кафедры и научные подразделения университета (лаборатории).

Связи «УВР–библиотека» реализуются в направлении формирования информационных ресурсов в помощь воспитательной работе и организации досуга. Библиотека приобретает и комплектует в фонд издаваемые университетским издательством пособия в помощь организаторам воспитательного процесса и кураторам; оформляет подписку на социально значимые и другие периодические издания, которые могут быть использованы в помощь воспитательной работе и организации досуга студентов.

Взаимодействие библиотеки с ЦИТ, особенно в связи с созданием ЭБ, требует отдельного изучения.

Связи библиотеки с функциональными подразделениями, обеспечивающими экономическую, маркетинговую, хозяйственную деятельность вуза, носят преимущественно односторонний характер и заключаются в формировании подсобных фондов этих подразделений, содержащих официальные документы, технические нормативные правовые акты, производственно-практические, справочные издания и предоставлении доступа к базам данных правовой информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берестова, Т.Ф. Общедоступная муниципальная библиотека в едином информационном пространстве: научно-метод. пособие / Т.Ф. Берестова. – Москва: Либерея-Бибинформ, 2005. – 288 с.

АГЕНТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ (на примере УО «ВГУ им. П.М. Машерова»)

Л.Н. Кривцун-Левшина
Витебск, ВГУ

Студенчество является переходной социальной группой, где переходность ее позиции связана с возрастным этапом становления личности, формированием ценностных ориентаций и мировоззренческих представлений, раскрытием потенциальных способностей и задатков, развитием нравственных и эстетических чувств, становлением характера и интересов, воспитанием профессиональных умений и навыков. Однако, как показывает практика подготовки студентов ВГУ различных специальностей, не всегда можно наблюдать всю полноту проявления у них социально значимых и профессиональных качеств. Это актуализирует изучение роли агентов социализации личности студента в формировании их социально значимых качеств. С этой целью в 2008-2009 г.г. проведено социологическое исследование. Его объект – студенты ВГУ им. П.М. Машерова 2 и 5 курсов обучения. Объем выборочной совокупности – 540 человек 8 факультетов. По отношению к социальной структуре вуза – 24 представителя среднестатистической студенческой группы. Предмет исследования – результирующее воздействие агентов социализации по формированию следующих социально значимых качеств личности студента: духовного и эстетического развития; уровня образованности; доброты и милосердия; чести и трудолюбия; национальных и религиозных ценностей; патриотизма и преданности; культуры речи и общения; творческих способностей и интересов; семейных и родственных ценностей. Методы исследования: анкетный опрос, математическая статистика и моделирование.

Формирование комплекса социально значимых качеств личности осуществляется путем диалектической взаимосвязи всех агентов социализации: неформально-групповых, формально-групповых, институциональных и самоориентаций. Исследование показало, что в комплексном воздействии этих агентов ведущее место занимают собственные наблюдения и оценки студентов за поведением людей в реальных условиях жизни (70.8%), влияние родителей, родственников (67.9%), передач по телевидению (54.3%). Менее интенсивно воздействуют преподавание в вузе социально-гуманитарных и профессиональных дисциплин, информация из газет и журналов (48.5% – 45.7%), влияние сокурсников и студентов

вуза (36.2%), друзей и товарищей за его пределами (25.1%). Незначительное воздействие оказывают театры, музеи и выставки (19.6%), передачи по радио (13.1%), и совсем незначительное – религиозные учреждения (3.5% – 2.5%).

Неоднозначно оценивают студенты содержательную эффективность социализирующего влияния этих агентов. Так, родные студентам люди приобщают их к семейным ценностям (48.2%), формируют у них доброту и милосердие (33.1%), духовное развитие (30.1%), честь и трудолюбие (20.5%). Друзья и товарищи способствуют развитию творческих способностей и интересов (28.3%), культуры речи и общения (26.5%). Представители молодежного музыкального искусства развивают творческие способности и интересы (27.8%), способствуют эстетическому развитию (24.2%). Учителя и преподаватели обеспечивают уровень образованности (61.6%), культуры речи и общения (27.5%), эстетического развития (20.0%), творческих способностей и интересов (16.0%), духовного развитие (15.7%). Люди на улице, в транспорте и т.д., из общения по Интернету способствуют воспитанию культуры речи и общения (20.1% – 16.4%), работодатели формируют качества чести и трудолюбия (14.7%), способствуют повышению уровня образованности (12.0%). Коллеги по работе стимулируют повышение уровня образованности (20.5%), культуры речи и общения (18.4%), формируют профессиональную честь и трудолюбие (17.2%), творческие способности и интересы (13.6%). Представители власти, госучреждений формируют чувство патриотизма, преданности (18.0%), приобщают к национальным и религиозным ценностям белорусского народа (10.6%). Представители культуры, науки, образования способствуют повышению уровня образованности (34.1%), эстетического (31.6%) и духовного развития (21.5%), творческих способностей и интересов (18.7%); приобщают к национальным, религиозным ценностям белорусского народа (16.4%), воспитывают культуру речи и общения (15.7%). Представители религии обеспечивают духовное развитие (40.2%), формируют доброту и милосердие (26.5%), приобщают к национальным и религиозным ценностям (13.6%). Представители СМИ способствуют повышению уровня образованности (20.0%), культуры речи и общения (18.0%), эстетического развития (13.0%).

Приведенные данные свидетельствуют, что каждый из агентов социализации в силу своего статусного функционирования оказывает специфическое воздействие на формирование определенных качеств личности студента. В то же время необходимо отметить следующее:

- формирование духовных, эстетических качеств, доброты и милосердия личности со стороны совокупного социализирующего воздействия социума оценили максимальным показателем 1/3, уровня образованности – 4/5, чести и трудолюбия – менее 1/4, национальных и религиозных ценностей белорусского народа – 1/6, патриотизма и преданности – немногим более 1/6, культуры речи и общения, творческих способностей и интересов – немногим более 1/4, семейных, родственных ценностей и отношений – менее 1/2 опрошенных студентов;

- наиболее сопряжено оценивают респонденты влияние родных и близких (4 из 10 формирующих качеств оценивают 48.2% – 20.5%), учителей и преподавателей (соответственно 3 из 10; 61.6% – 20.0%), представителей культуры, науки и образования (соответственно 3 из 10; 34.1% – 24.5%). Менее сопряжено – влияние друзей и товарищей (2 из 10 качеств; 28.3% – 26.5%), представителей религии (соответственно 40.2% – 26.5%), представителей эстрады, молодежно-музыкального искусства (соответственно 27.8% – 24.2%). Наиболее низко оценивается социализирующее влияние людей на улице, в транспорте и т.д., людей из общения по Интернету, коллег по работе, представителей средств массовой информации (соответ-

ственно 1 из 10 качеств; 20.0% – 20.5%), работодателей (при устройстве на работу) и представителей власти, госучреждений (соответственно 18.0% – 16.4%);

- не наблюдается комплексное воздействие социализирующего влияния на личность студентов ни у одного из агентов социализации.

Институциональный, вузовский агент социализации на данном этапе развития личности студента объективно должен стать ведущим в формировании социально значимых качеств будущего специалиста. В реальной действительности этого не наблюдается. Полученные данные исследования позволяют утверждать, что процесс социализации личности будущих специалистов в вузе должен носить комплексный характер: охватывать все направления духовного и профессионального становления личности. Субъектами этого процесса должны быть все кафедры и подразделения, молодежные и самоуправленческие студенческие подструктуры вуза, включая специальные, профилирующие кафедры. От них во многом зависит культивирование в стенах учебного заведения полноценной среды интеллектуального творческого общения, атмосферы профессионального и нравственного самосовершенствования будущих специалистов.

ГЕНДЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

М.В. Кузнецова
Витебск, ВГАВМ

В современной образовательном пространстве происходит переход от «знаниевой» парадигмы образования, целью которой была передача знаний, к «компетентностной», нацеленной на формирование потребности в пополнении знаний, постоянном совершенствовании умений и навыков. В этой ситуации особая роль отводится компетентности не только обучаемых, но и обучающих [1].

В начале XXI века большое значение приобретает гендерная компетентность педагога. Гендерная компетентность предполагает сформированность у учителя понимания гендерной стратификации, существующей в обществе, освобождение от гендерных патриархальных стереотипов и воспитание гендерной чувствительности, способность критического анализа собственной деятельности в рамках гендерной педагогики [2].

Нами было проведено исследование, направленное на изучение гендерной компетентности учителей общеобразовательных школ Беларуси. В исследовании принимало участие 90 учителей средних школ, из них – жителей г. Витебска – 25, районного центра – 37, посёлка, деревни – 28. Среди респондентов – 48– женщин-учителей истории, МХК, начальных классов, математики, биологии, а также – 32 мужчины – учителя трудового обучения и физкультуры. Методом исследования являлось анкетирование полузакрытого типа.

Изучение осведомлённости учителей в области гендерного просвещения началось с самого определения понятия «гендер». В Беларуси реализовано три Национальных плана действий по достижению гендерного равенства, в 2006 году была принята «Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь», в которой гендерное воспитание является составным элементом формирования гармонично развитой личности. Вопреки декларации осуществления политики гендерного равенства в Беларуси, большинство белорусских учителей затруднились определить само понятие «гендер» (40% опрошенных). Понятие гендер ни разу не слышали – 11% учителей, что-то слышали,

но объяснить не могут – 33%; знают, могут дать определение – 16%. Анализ количественных и качественных данных по определению понятия «гендер» указывает на то, что существование официальных документов не оказывает какого-либо существенного влияния на уровень знаний по гендерной проблематике, а, следовательно, и на недостаточную работу, связанную с гендерным просвещением учителей.

Учительская среда Беларуси является во многом отражением патриархальных стереотипов в отношении женского предназначения. Так, 42% опрошенных признают, что основное предназначение женщины – быть хорошей женой и матерью, при этом процент сомневающихся – 25%. Для белорусских учителей сохранение традиционных семейных ролей является необходимостью. Перераспределить домашние обязанности в случае, если жена материально обеспечивает семью, согласились только 12%, сомневающихся – 13%, и против того, что всю домашнюю работу и уход за детьми должен в такой ситуации делать мужчина – 75% учителей. В том, что жена должна работать наравне с мужем, согласились только 13% учителей, 33% – ответили – и да, и нет, и 54% – ответили категоричное – нет. Гендерные установки в отношении семейных ролей и статусов закрепляют социальную дискриминацию женщин в определённой степени благодаря явлению «самодискриминации». Женщины – учителя считают, что домашняя работа - прерогатива женская, и даже в случае появления у женщины роли «кормилицы семьи» предпочитают весь груз домашних хлопот выполнять самостоятельно.

При этом следует отметить, что контракт «работающей матери» во многом повлиял на представление учителей о соотношении в жизни женщин таких понятий, как «работа и семья». Так, уверенных в том, что женщине образование и карьера нужны не меньше, чем семья – 65%, сомневающихся – 20%, и отрицающих значимость образования и карьеры для женщины – 15%. При этом, 70% учителей считают, что женщина должна сама выбирать – делать ли ей карьеру или становиться домохозяйкой. Согласных с тем, что замужняя женщина не должна работать всего 10%, не согласных с данным утверждением – 73%, сомневающихся – 17%. В отношении того, что женщина должна заботиться о своём доме, а государственными делами должен заниматься мужчина, мнения распределились следующим образом: да – 40%, нет – 52%, да и нет – 8%. С тем, что мужчины – лучшие лидеры, чем женщины, согласны 32%, не согласны – 55%, сомневающихся – 13%. Среди профессий, наиболее подходящих для женщины, учителя проголосовали за ту профессию, которая нравится самой женщине (50%).

Таким образом, мы можем констатировать, что современные представления учителей о самореализации женщин выходят за рамки частной сферы, что, безусловно, отражает всё большую степень участия женщин в производительной сфере и предполагает возможность расширения степени их влияния на социальную жизнь общества. Вместе с тем, достаточно сильны позиции гендерных стереотипов относительно ролей и распределения домашних обязанностей в семье.

Процессы гендерной социализации, активно идущие на протяжении школьной жизни, во многом определяют формирование гендерной идентичности школьников. Однако мы должны констатировать, что в учительской среде достаточно сильно представлены сексистские представления в отношении мальчиков и девочек, которые существенно ограничивают творческую самореализацию личности. С точки зрения подавляющего большинства учителей, именно пол ребёнка определяет, о чём говорить, что советовать, что дарить (да – 62%, нет – 21%, да и нет – 17%). Более половины учителей (54%) считают, что девушек нужно готовить к роли матери и хозяйки, а юношей - к профессии, способной обеспечить се-

мью материально (да – 54%, нет – 21%, да и нет – 25%.). Таким образом, гендерная социализация подрастающего поколения, осуществляемая в школьном образовательном пространстве, продолжает воспроизводство гендерной дихотомии, служит препятствием для свободного личностного развития, ограничивает потенциал личности.

В сложившейся ситуации необходимо использовать разнообразные механизмы продвижения гендерной парадигмы в школьном образовании. Повышение гендерной культуры педагогов должно способствовать освобождению от гендерных стереотипов, осуществлению основной задачи образования – воспитания свободной, критично мыслящей, творческой личности.

Современная социальная ситуация диктует необходимость разнообразия стратегий повышения гендерной компетентности учителей - курсы повышения квалификации, изучение и обсуждение литературы по гендерной проблематике; участие в научно-практических конференциях, семинарах по гендерной проблематике, развитие гендерной чувствительности педагогов; обмен педагогическим опытом по гендерной тематике с учителями других школ.

Отсутствие реальной образовательной политики в области гендерного равенства способствует воспроизводству в обществе гендерной дискриминации, ограничивает потенциальные возможности развития каждой личности в зависимости от пола и, в конечном счёте, тормозит продвижение страны к демократическому будущему.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – 2005. – №4. – С.19-27.
2. Штылёва, Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании http://psymania.info/gend/polwosp/pedagogika.php.

МЕСТО СОВРЕМЕННОЙ БИБЛИОТЕКИ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

О.А. Любченко
Витебск, ВГУ

Одной из основных задач вузовских библиотек Республики Беларусь на современном этапе является их активное участие в реформировании образования для включения в Болонский процесс. Болонский процесс – это структурная реформа высшего образования на европейском пространстве. Это своеобразное движение образовательных национальных систем к единым стандартам и критериям. Библиотекам необходимо принимать непосредственное участие в решении задач, выдвинутых Болонским процессом, способствовать внедрению европейских стандартов качества образовательных услуг.

В современных условиях, когда студентам отводится больше времени для самостоятельной работы, значение библиотеки должно резко возрастать. Однако даже среди профессорско-преподавательского состава бытует мнение, что библиотека сегодня переживает свои не лучшие времена. Столкнувшись на информационном рынке с жесткой конкуренцией, библиотека была вынуждена осознать, что если содержание ее работы и основные направления не претерпят коренных изменений, она потеряет своих пользователей. А следовательно, перестанет существовать как социальный институт. Анализ деятельности библиотеки показывает,

что ее первостепенными задачами на современном являются: формирование информационной культуры студентов и преподавателей вуза; организация электронных читальных залов, автоматизированных рабочих мест для читателей с доступом в Интернет; создание собственных баз данных и расширение использования заимствованных информационных ресурсов; развитие традиционных и нетрадиционных форм комплектования фондов; компьютеризация библиотечно-информационных процессов, использование новых электронных технологий доставки документов; внедрение технологий штрихового кодирования и электронного читательского формуляра; предоставление пользователям возможности осуществлять заказ литературы посредством локальной сети и Интернет; участие в развитии интеграционных ресурсов, например участие в корпоративных проектах МАРС и БелАР.

Конечно же, библиотека, являясь структурным подразделением образовательного учреждения, считает своей главной задачей информационную поддержку его научной и практической деятельности. Эффективная информационная поддержка базируется на качественно сформированных библиотечных ресурсах, представленных как в традиционном, так и нетрадиционном виде. Однако, опыт развития информационных систем показывает, что электронные ресурсы не отменяют и не заменяют сложившиеся технологии информационного обеспечения специалистов [1, с 24].

Накопление информационного потенциала и диапазон комплектования фондов университетской библиотеки крайне разнообразен. Это тематика, связанная с учебным процессом, обширной научно-исследовательской тематикой, с задачами воспитания студенчества. Приоритеты в комплектовании учебного фонда определяются требованиями Государственного образовательного стандарта Республики Беларусь. Комплектование фонда университетской библиотеки осуществляется в соответствии с «Положением о формировании фонда», тематическим планом комплектования, данными картотеки книгообеспеченности учебного процесса.

При всем обилии книжной продукции библиотеки постоянно сталкиваемся с дефицитом отраслевой литературы. Проблему дефицита учебной и научной литературы должна решить электронная библиотека, которая является средством расширения доступности информационных ресурсов, условием организации самостоятельной работы студентов. К сожалению пока этого не произошло. Число предлагаемых к продаже электронных учебников крайне ограниченно. Во многом это связано с проблемой авторского права, так как нормативно-правовая база, действующая в Республике Беларусь, является недостаточно разработанной. Значительная часть вузов создает собственные электронные материалы для учебного процесса. На сегодняшний день это в основном учебно-методические комплексы.

Обеспеченность компьютерной базой является одним из основных критериев определения рейтинга вуза. Поэтому компьютерный парк библиотеки во многом определяет место библиотеки в образовательном пространстве. Однако, активное внедрение информационных технологий, использование электронных изданий в учебном процессе не должно негативно отражаться на традиционном формировании фонда библиотеки вуза изданиями в печатном виде. Опыт развитых стран показывает, что электронные библиотеки не заменяют в университетах традиционный печатный фонд. Для формирования фонда, максимально приближенного к потребностям студентов и профессорско-преподавательского состава, постоянно проводится анализ неудовлетворенного читательского спроса с последующей корректировкой комплектования.

Также следует обратить внимание и на такую сегодняшнюю особенность ву-

зовской библиотеки, как ее активное участие в образовательной деятельности: многие университетские библиотеки выступают в качестве образовательных центров, осуществляющих обучение всех категорий пользователей навыкам информационной культуры и компетентности, методике поиска информации, а так же работе с электронными ресурсами. Именно библиотеке отводится главная роль в обучении информационному поиску студента, а затем предоставлении ему всего спектра информационно-библиографических ресурсов и возможности самому ориентироваться в этих ресурсах. Задачей библиотеки является создание гибкой, подвижной системы, в которой было бы известно место каждого работающего источника информации [2, с. 151].

Успех работы вузовских библиотек напрямую зависит от квалификации кадров. Являясь посредниками в сложной коммуникационной сети, специалисты библиотек должны владеть не только технологией хранения и поиска документов. Библиотекарь должен выступать консультантом для пользователей по методам обработки различного вида информационных источников, потому что его деятельность непосредственно связана с производством интеллектуального социального продукта. Важнейшим же условием формирования информационного мировоззрения выпускника выступают согласованность и целенаправленность всех компонентов вузовского профессионального образования, в котором немаловажную роль играет и библиотека.

Нельзя не отметь важность стабильной деятельности самого вуза, всесторонней помощи ректората и связей с факультетами и кафедрами университета, которые должны укрепляются из года в год для успешного функционирования библиотеки. Основным же недостатком можно считать то, что потенциал вузовской библиотеки недостаточно оценен самой системой высшего образования, не в полной мере определена ее роль в качестве получаемого образовании. По своей функциональной значимости, информационной емкости, экономической составляющей библиотека – не «вспомогательный» ресурс вуза, а одно из ключевых звеньев образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Збаровская, Н. В. Образовательный технологии в системе библиотечного обслуживания // Библиотековедение. – 2004. – № 5. – С. 23–27.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – Москва, 2000. – 272 с.

ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ПОТРЕБНОСТИ В ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВАЖНОГО МОТИВА СОЗДАНИЯ КУЛЬТУРНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Е.А. Малашенкова
Витебск, ВГУ

Понятие «культура» тесно сопряжено с понятием «социальные ценности». По своей сути социальные ценности и есть проявление культуры данного общества. Формирование социальных ценностей во всем их многообразии – важная задача специалиста в любой сфере деятельности. Особо важным является подготовка студентов высших учебных заведений к созданию социальных ценностей в сфере человеческих проявлений и интерсубъектных отношений. С точки зрения философии гуманизма человек является наивысшей ценностью в социуме.

Формирование у будущих квалифицированных специалистов потребности создавать ценности для человека и в самом человеке основано на деятельном и творчески ориентированном подходе, отправным пунктом которого является системный анализ понятия «потребность».

К.К. Платонов называет потребностью «психическое явление отражения объективной нужды организма в чем-либо» [2, с. 98]. Потребность в творчестве является духовной потребностью личности и одновременно потребностью социальной как «нужды, ограничивающей ее (личности) взаимоотношения с другими людьми и самооценку, отвечающую ее ценностным ориентациям» [там же].

В приведенных определениях заключается субъективно-индивидуальная суть потребности как нужды организма, побуждающей самооценку, отвечающую ценностным ориентациям личности. Одновременно прослеживается и субъективно-объективный и социальный смысл этого понятия: потребность как объективная нужда человека как существа не только биологического, но и социального.

С одной стороны, творец стремится занять определенное положение в обществе в соответствии со своими наклонностями и способностями, с другой стороны, объективно существующие критерии не всегда отвечают его ожиданиям и не всегда совпадают с критериями оценки собственной творческой деятельности. Причем, недочеты могут отмечаться не только в субъективной, но и в объективной (внешней) оценке.

Для получения полноценного продукта творчества не желательно и то, и другое. Заниженная самооценка творца может привести к ликвидации социально ценного продукта. Завышенная самооценка может тормозить процесс творчества, поскольку субъективно ценный продукт не принимается окружающими людьми. Встает вопрос о важности формирования (саморазвития) справедливой (объективной) самооценки ожидаемой культурной ценности, в особенности, ее показателей или критериев.

Не менее важную роль в процессе творчества играет социально принятый эталон показателей оценки. Однако его объективность в психологическом смысле является также относительной. Иногда субъективные показатели являются более верными и более отвечают объективному смыслу, чем объективно установленные нормы-показатели. Примером могут служить продукты творчества художников-авангардистов, которые в свое время принимались обществом не сразу.

Здесь актуализируется вопрос о воле художника-творца, его жизненной напористости и стремлении донести до социума продукт своего творчества. Но как бы то ни было, побудителем творчества является потребность в нем. Л.С. Выготский при этом обращает внимание на проблему «творческих мук». Эта проблема

возникает, прежде всего, тогда, когда «… потребность в творчестве не совпадает с возможностями творца» [1, с.34] . По сути, данная проблема вытекает из проблемы формирования объективной и субъективной оценки и является порождением проблемы противоречия между потребностью в творчестве и возможностью ее удовлетворить. Оно может либо удачно разрешиться, двигая творчество и культуру вперед, либо придти в тупик, «заглохнуть», останавливая процесс личностного и культурного развития.

Разрешение этого противоречия связано, во-первых, с адекватным оцениванием человеком своих возможностей, способностей, таланта.

Во-вторых, создание культурной ценности зависит от развития личностью своих умений и способностей, от наличия у нее желания это делать, от целеустремленности и воли человека к совершенствованию собственных знаний, умений и навыков, к применению их в творческой деятельности.

Одновременно речь должна идти о стимулирующих факторах творчества. Разумеется, основным побудителем творчества является потребность в нем. Однако она может возникнуть в силу действия ряда причин (мотивов). В одних случаях это – желание создать прекрасное (стимул – объективно существующее прекрасное, осознаваемое творцом как один из возможных продуктов его творческой деятельности), полезное обществу (стимул аналогичный), в других – получить материальное вознаграждение, победить в конкурсе (стимулы – материальные блага, общественное признание). В иных случаях творец стремится доказать себе самому или обществу свою значимость, самоутвердиться (стимулы – перспективное общественное признание, самоутверждение) и т.д.

Таким образом, пробуждение потребности в творчестве связано со стимулированием извне и само стимулированием. При этом возникает определенный круг препятствий, более или менее выраженных, побуждающих противоречивые ситуации.

В-третьих, должен присутствовать социальный запрос в данном продукте творчества, иначе его создатель столкнется с ненужностью созданного, и продукт будет «долго пылиться на полке». В результате может погаснуть стремление к воображению, тогда как «... стремление к воображению, к воплощению это и есть подлинная основа и движущее начало творчества» [1, с.34].

Еще один сдерживающий фактор творчества по Л.С. Выготскому – отсутствие воли к осуществлению этого не всегда простого процесса, характерное для «чистых мечтателей»: «У чистых мечтателей воображение остается во внутренней сфере в плохо обработанном состоянии и не выражается в художественном или практическом изобретении» [1, с. 35].

Очевидно, что в случаях «чистого мечтания» на лицо – сильно действующие препятствия к творчеству. Такими могут быть – оскорбленное самолюбие, отсутствие материально-экономических возможностей, угасание прочих стимулов.

На основании сказанного можно представить следующий алгоритм формирования у студентов потребности в творческой деятельности:

1) постановка социально и личностно значимой цели прямым или опосредованным образом;
2) побуждение мотивов творческой деятельности посредством адекватных желаемым мотивам стимулам; актуализация факторов, стимулирующих творчество;
3) первичное привлечение к деятельности творческого характера (к пробной деятельности);
4) воздействие на волевую сферу личности;
5) побуждение к приобретению и пополнению знаний;
6) развитие необходимых умений и навыков;

7) оправданный контроль и коррекция творческой деятельности;
8) адекватная оценка деятельности;
9) привлечение субъектов творчества к самооценке;
10) дальнейшее стимулирование творчества на новом самоуправляемом уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1977. – 96 с.
2. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – 2-е изд., перераб и доп. – М.: Высш. шк., 1981. – 174 с.

ОЦЕНКА АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ВУЗА

Н.М. Медвецкая, А.Г. Жерносек
Витебск, ВГУ

По мнению многих исследователей студентов по наличию психогенных факторов можно отнести к группе риска, поскольку обучение в вузе по сравнению со школой характеризуется значительно более высокой степенью напряженности и предъявляет повышенные требования к личности и здоровью студента, его способности адаптироваться к новым условиям, добиваться собственной самореализации.

Целью настоящего исследования явилось изучение и подтверждение значимости расчетного показателя адаптационного потенциала сердечнососудистой системы как достаточно информативного и интегрированного для выявления адаптивных возможностей организма к условиям среды; уточнение школы градаций АП.

Материал и методы. Объектом настоящего исследования являются юноши и девушки факультета физического воспитания и спорта в количестве 80 человек. Возраст респондентов 18–20 лет.

Из 80 студентов (60 юношей и 20 девушек в возрасте 18–20 лет) 12 кандидатов в мастера и 10 мастеров спорта. Во время обучения в университете (2 года) около 25% спортсменов повысили квалификационный разряд. Комплексное обследование проводилось в условиях кабинета функциональной диагностики факультета физического воспитания и спорта. В программу исследований включены этапы: исследование и определение физического развития студентов и проведение исследований их сердечнососудистой системы. Значительное внимание уделено изучению расчетного показателя адаптационного потенциала сердечнососудистой системы студентов как доступному и информативному. Оценка физического развития проводилась с учетом возраста, пола и спортивной специализации, наиболее распространенным в спортивной медицине методом стандартов.

Стандарты – это средние величины признаков физического развития, полученные путем статистической обработки большого числа измерений однородной группы лиц, к которой принадлежит обследуемый. Для этого составляются «нормативные» оценочные таблицы. Для каждого признака в таблице указана средняя арифметическая величина признака (M) и среднее квадратичное отклонение от M (a).

При исследовании данным методом значения показателей физического развития студентов факультета социальной педагогики и психологии значительно колебались и не выходили за средний уровень (35%). Студенты факультета физического воспитания

и спорта имели в 30% средний уровень (в основном девушки), в 55% – выше среднего и у 15% обследуемых спортсменов с высокими спортивными разрядами физическое развитие отмечено как высокое. В тоже время результаты наших исследований выявили более низкие показатели физического развития студентов университета по сравнению со студентами БГУФК [1].

Исследование сердечно-сосудистой системы занимает одно из центральных мест в медицине, т.к. функциональное состояние аппарата кровообращения играет важную роль в приспособляемости организма к физическим нагрузкам и является одним из основных показателей функционального состояния организма [3].

В процессе длительной адаптации системы кровообращения к систематическим физическим нагрузкам работа сердца у спортсменов приобрела ряд характерных изменений, которые отличаются от деятельности сердца у практически здоровых и не занимающихся спортом. В настоящее время существует два противоположных мнения о сердце спортсмена – с одной стороны как о патологическом, с другой – всегда физиологическом, способным адаптироваться к физическим нагрузкам любой мощности.

Под влиянием регулярных занятий спортом в системе кровообращения спортсмена происходят морфологические и функциональные изменения, являющиеся приспособительным биологическим процессом. *К морфологическим изменениям* относятся: улучшение капиллярного кровообращения в миокарде за счет развития новых капилляров, физиологическая гипертрофия миокарда и физиологическая дилатация. Благодаря этим изменениям, в состоянии покоя увеличивается сила сердечных сокращений и резервный объем крови в полостях сердца. *К физиологическим изменениям* относятся: брадикардия, гипотензия и замедление кровотока на периферии.

Для оценки функционального состояния сердечно-сосудистой системы изучаются изменения показателей кровообращения, возникающие вследствие выполнения физической нагрузки. Наиболее доступным для изучения влияний физической нагрузки на кровообращение является метод оценки изменений артериального давления (АД) и пульса (ЧСС).

Задача оценки физиологического состояния системы кровообращения в целом сводится к определению «цены адаптации», к целенаправленному анализу комплекса показателей, отражающих состояние приспособительных реакций [2].

Рядом авторов разработана классификация уровней здоровья людей с отсутствием заболеваний, представленная четырьмя градациями: состояние удовлетворительной адаптацией организма к условиям окружающей среды; состояние напряжения адаптационных механизмов; неудовлетворительная адаптация организма и срыв адаптации. Такая шкала состояний отражает постепенное снижение адаптационного потенциала (АП) и переход от полного здоровья к предболезненным состояниям.

В научных публикациях представлены результаты исследований функционального состояния сердечно-сосудистой системы методикой изучения адаптационного потенциала (АП), но приведенные данные его оценки противоречивы. Так, Киселев Д.В., исследуя динамику адаптационного потенциала учащихся в 2004 – 2005 годах [3,4], делает противоположные выводы об оценке полученных результатов: в одном заключении снижение АП свидетельствует о повышении адаптационных механизмов, а в другом – снижении и ухудшении состояния адаптированности. Определение АП по соответствующей формуле: АП (в баллах)=0011 (ЧП) + 0,14 (АДС) +0,008 (АДД) +0,014 (В)+ 0,009 (МТ)-0,009 (Р)-0,27,

где В–возраст (в годах), АДС и АДД–соответственно систолическое и диа-

столическое артериальное давление (в мм рт. ст.), ЧП –частота пульса (в минуту), МТ – масса тела (в кг), Р– рост (в см).

Для отнесения обследуемых к тому или иному классу функциональных состояний в исследовательской практике обычно используется следующая шкала: удовлетворительная адаптация – пороговые значения АП не более 2,1 балла, напряжение механизмов адаптации – 2,11–3,2 балла, неудовлетворительная адаптация – 3,21–4,3 балла, срыв адаптации – не менее 4,31 балла [3].

Результаты и их обсуждение. Анализ полученных индивидуальных данных адаптационного показателя выявил наличие единичных случаев напряжения механизмов адаптации (2,3; 2,4; 2,7); неудовлетворительная адаптация не наблюдалась. Напряжение механизмов адаптации наблюдались у спортсменов низких (начальных) квалификационных разрядов и у не регулярно тренирующихся (2 девушки и юноша).

Научные утверждения [4] представляют адаптивные перестройки как динамический процесс, поэтому в динамике приспособительных изменений у спортсменов целесообразно выделять несколько стадий: физиологического напряжения, адаптированности, дизадаптации и реадаптации. По данной градации два спортсмена (спортсменки) могут быть расценены как находившиеся в стадии физиологического напряжения.

После корректировки их графиков тренировок и улучшения медицинского контроля отмечен переход данных спортсменов по динамике приспособительных реакций в стадию адаптированности.

Заключение. С возрастом студентов (от 18 к 20 годам) прослеживается закономерная динамика снижения абсолютных значений АП, что можно расценивать как улучшение адаптивных процессов их сердечнососудистой системы. Напряжение механизмов адаптации наблюдается у спортсменов низких квалификационных разрядов или не регулярно тренирующихся. В динамике приспособительных изменений у спортсменов целесообразно выделять несколько возможных стадий: физиологического напряжения, адаптированности, дизадаптации и реадаптации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Панкова М.Д. Результаты подготовки специалистов по физической культуре и реабилитации в учреждении образования «БГУФК»/ /Здоровье и здоровый образ жизни: состояние и перспективы: сборник трудов 5 Российской научно-практической конференции.– Смоленск: УО « СмолГУ», 2007.– С. 336.
2. Тихвинский С.Б. Целенаправленность валеологического и физкультурного образования студентов России//Адаптационные механизмы регуляции функций организма при мышечной деятельности (научно-педагогическая школа А.А. Семкина): материалы Международной научно-практической конференции.– Минск: УО «БГУФК»,2008–С.228.
3. Киселева Д.В. О некоторых методах исследования адаптационных систем организма человека // Экологические проблемы Полесья и сопредельных территорий: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Гомель, 2004.–С.116.
4. Киселева Д.В. Оценка динамики адаптационного потенциала учащихся старших классов лицея № 3 г. Могилева // Региональные проблемы природопользования и охраны природных ресурсов верхнего Поднепровья и сопредельных территорий.– Могилев: МГУ им. А.А.Кулешова, 2005.– С.74.

ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ВОСПРИЯТИЮ ЛЕКЦИЙ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Н.Е. Минина
Витебск, ВГУ

Стратегической задачей, стоящей перед преподавателями русского языка как иностранного, является подготовка иностранных студентов к активному включению в учебный процесс наравне с белорусскими студентами, осознанному восприятию учебного лекционного материала.

Основной проблемой успешного вхождения иностранных студентов в учебный процесс является несоответствие между уровнем их готовности (коммуникативной компетенции) к восприятию учебной информации и требованиями высшей школы.

Учебная деятельность оказывается для иностранцев самой сложной областью адаптации. Противоречие между стремлением освоить избранную специальность и невозможностью в достаточной степени воспринимать учебный материал, который подается в форме лекций, не адаптированных к уровню подготовки студентов, нередко вызывает у них психологический дискомфорт, неуверенность в собственных силах и даже нежелание продолжать обучение. Помочь в сложном процессе адаптации к учебной деятельности в иноязычной среде призваны все, кто работает с иностранными студентами, но прежде всего, безусловно, преподаватели РКИ.

Обучение русскому языку как иностранному проводится обязательно с учетом профессиональной направленности. Этим целям полностью соответствуют содержание и структура учебных программ. Они включают две части (два модуля), равноценные по объему учебных часов:

1. Модуль общего владения языком.
2. Профессионально ориентированный модуль.

В задачи профессионально ориентированного модуля в курсе РКИ входит изучение общенаучной, специальной и узкоспециальной лексики (по избранной специальности) и грамматических моделей, характерных для научного стиля речи.

Процесс профессионально ориентированной речевой подготовки иностранных граждан неоднороден: каждый из этапов обучения представляет собой разные уровни владения языком. В связи с этим задачами обучения языку специальности являются формирование навыков устной и письменной научной речи (на начальном этапе), их коррекция и совершенствование (на среднем и завершающем этапах речевой подготовки), результатом должно стать свободное владение профессиональной речью в устной и письменной форме.

Работа по изучению языка специальности начинается на подготовительном отделении с курса «Научный стиль речи» примерно через два месяца после начала изучения русского языка. В это время вводятся и специальные предметы. Таким образом, освоение научного стиля речи призвано помочь в получении начальных знаний по избранной специальности.

Изучение научного языка специальности продолжается на занятиях по РКИ вплоть до 5-го курса.

Структура занятий для всех курсов и подготовительного отделения единообразна, усложняются лишь формы работы и виды учебных заданий. Приоритетным направлением речевой деятельности на занятии является работа с научным текстом. Выбор тем связан с наиболее значимыми специальными предметами,

изучаемыми на каждом курсе (например, для студентов 1-го курса художественно-графического факультета это «Живопись», «Рисунок», «Композиция», «Цветоведение»).

На элементарном и базовом этапах обучения использование аутентичных текстов нереально: они предназначены авторами для носителей языка, т.е. включают всё разнообразие лексики и грамматических форм, фоновые знания и т.д. Упрощение языка в соответствии с нуждами реципиента признается неотъемлемой частью естественной коммуникации, т.е. допускается методическая обработка текста, не нарушающая его аутентичности, как, впрочем, и специальное составление текста в учебных целях.

Работе с текстом всегда предшествует знакомство с лексико-грамматическим материалом занятия: предлагается терминологический словарь и грамматические модели, используемые в тексте. Система предтекстовых упражнений построена на закреплении новой лексики на базе известных грамматических моделей и на усвоении новых синтаксических конструкций с использованием ранее знакомой и новой лексики.

При работе с лексикой и с текстом занятия большое внимание уделяется фонетическому аспекту. Во время внеаудиторной самостоятельной работы у студентов тоже есть возможность прослушать и текст, и слова к тексту в аудиозаписи, причем слова произносятся с интервалом, дающим возможность их троекратного повторения.

Работа с текстом (система притекстовых заданий) построена на осмыслении его содержания (ответы на вопросы, выбор ключевых слов по теме, исправление ошибок в утверждениях) и формы (выделение структурных частей, составление плана, расположение предлагаемых пунктов плана в соответствии с логикой текста и др.).

Система послетекстовых упражнений предназначена для закрепления основных понятий по теме, новых грамматических моделей, новой и уже известной лексики, для анализа иллюстративного материала (например, для будущих художников и дизайнеров подготовлены DVD-приложения).

Обязательны задания для самостоятельной работы, включающие не только выполнение лексико-грамматических упражнений, но и работу по развитию навыков устной и письменной речи (подготовиться к пересказу по предложенной теме, подготовить письменный ответ на вопрос, подготовить мини-реферат по теме, подготовить рассказ с опорой на ключевые слова, составить конспект и др.).

Неотъемлемой частью подготовки иностранных студентов к занятиям на факультетах является аудирование текстов по специальности, моделирующее восприятие лекций. Оно проводится в разном темпе, чтобы последовательно развивать интонационный слух, обучать сегментации речевой цепи, формировать механизм внутреннего проговаривания.

Для оптимизации процесса подготовки иностранных студентов, на наш взгляд, следует также обратить внимание на следующее:

- Обязательно необходимо межпредметное взаимодействие, межкафедральная интеграция; только при тесном содружестве преподавателей РКИ и специальных предметов можно добиться оптимальных результатов в обучении иностранных студентов будущей специальности; формы такого взаимодействия разнообразны: подбор и адаптация учебных текстов для работы на занятиях по РКИ, желательно с опережением тематически аналогичных лекций на профильных кафедрах; совместное создание учебных терминологических словарей, учебных пособий и т.п.

• учебный процесс наиболее оптимален при раздельном обучении иностранных и русскоговорящих студентов; это дает возможность использовать в аудитории специфические методики преподавания;

• текст лекции должен предлагаться иностранным студентам как в устной, так и в письменной форме – это облегчает его восприятие на слух, позволяет заранее поработать с ним дома (прочитать, перевести трудные слова, осмыслить грамматические конструкции, выделить основную и дополнительную информацию, а, возможно, и вспомнить определенную предметную информацию).

ДУХОВНО-ЦЕННОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СУБКУЛЬТУРЫ ВРАЧА

А.М. Мясоедов
Витебск, ВГМУ

Одной из фундаментальных проблем гуманитарного познания является анализ ценностей. *Актуальность исследования* проблемы ценностей обусловлена современным переходным этапом жизни социума, связанным с ценностным кризисом, разрушением духовных ценностей, потерей четких нравственных ориентиров в решении важнейших проблем существования человека и мира.

Сегодня возрастает интерес к сущности субкультуры врача, изменениям её ценностных ориентаций, мотивов поведения, идеалов. Однако необходимо отметить, с одной стороны, недостаточную разработанность в культурологии теоретических предпосылок формирования аксиосферы врачей, а с другой – актуальную потребность совершенствования системы воспитания на современном этапе как студентов-медиков, так и врачей.

Для ценностно-нормативного измерения социокультурного пространства субкультуры врача нами использовался *аксиологический подход*.

Аксиологический характер врачебной деятельности подтверждается всем ходом развития медицины, изменяясь в зависимости от требований времени и конкретной медицинской области. Особенно возросла актуальность ценностной составляющей в медицине в условиях бурного развития науки и техники, делающего объектами научного исследования современные биотехнологии, медико-биологические объекты, человеко-машинные и социальные системы медицины.

По нашему мнению, в субкультуре врача *ценности* – осознанные социокультурные образцы, общепринятые представления данной общности людей относительно должного/желаемого идеала и целей их профессиональной жизнедеятельности, определяющие её направление. Пути достижения этих ценностей (нормы, средства, качества), которые предписывают представителям данной субкультуры определённые социально-принятые способы поведения выступают в качестве *ценностных ориентаций.*

Система ценностей, входящая в субкультуру врача, формирует его сознание, особое мировоззрение, придаёт направленность его деятельности, определяет потребности, интересы и развитие личности врача, выступая при этом одним из важнейших мотиваторов его деятельности.

Опираясь на концепцию Р. Инглхарта [1], в субкультуре врача можно выделить терминальные, инструментальные, традиционные и современные ценности. К *терминальным ценностям* субкультуры врача относятся ценности, выражающие важнейшие цели, идеалы, самоценные смыслы профессиональной и повсе-

дневной жизни. Это, прежде всего, ценность человеческой жизни, свободы выбора, труда, семьи, межличностных отношений и др. *Инструментальные ценности* субкультуры врача отражают *нормы, средства, качества врачей*, выступающие *средством* достижения успеха в профессиональной деятельности в соответствии с профессиональным идеалом. *Традиционные ценности* ориентированы на сохранение и воспроизводство давно сложившихся и оправдавших себя целей, норм, качеств в профессиональной медицинской деятельности. *Современные ценности* направлены на поддержание позитивных инноваций и прогресса в достижении рациональных целей медицинской деятельности.

В то же время, специфика врачебной деятельности, определяющая систему и иерархию ценностей, входящих в субкультуру врача, ставит на первое место *ценности общечеловеческие,* предполагающие наличие чётко выраженной *духовно-ценностной составляющей*, которая, в свою очередь, включает ряд аспектов. Закономерно и естественно первое место в этом ряду занимают *ценности Жизни и Здоровья*, а также *отношение к Смерти*, определяющие выбор линии поведения врача в его профессиональной деятельности; в современную культуру всё больше входит и требует широкого общественного обсуждения идеи качества жизни и права человека на достойную смерть, поиск путей реализации которых приводит к необходимости решения проблем эвтаназии и хосписного движения.

Вторым по значению блоком духовных ценностей в медицине является свод *высших моральных ценностей,* таких как Добро и Зло, Страдание и Сострадание, Долг и Совесть, Честь и Достоинство, Свобода и Ответственность [2], которые сегодня всё более востребованы лечебной практикой в качестве руководства к действию. Однако, большинство проблем, связанных с особенностями их проявления в медицине, носят «открытый» характер, они ставят и врача, и пациента перед выбором, определяют поведение врача в медицинской среде и в общественной жизни и формируют *этический кодекс врача*.

Большое значение в профессиональной субкультуре врача, наряду с моральными, имеет третья группа ценностей – *правовые ценности,* которые играют здесь двойную роль: они выступают не только ориентиром, но и объективными условиями достойной профессиональной деятельности. Незащищённость врача и его действий законом приводит часто не только к беспомощности медиков перед критикой (часто несправедливой), но и к обвинениям чуть ли не в преступлениях. Отсутствие в законодательстве чётко прописанных прав и обязанностей врача в сложных случаях трансплантации, реанимации, аборта часто вынуждает врачей отстаивать свою честь старым (и не всегда нравственным) корпоративным способом: объединяясь, врачи защищают «своего». И тогда под корпоративную защиту порой попадает не только невиновный, но и виноватый врач.

Важным аспектом профессиональной субкультуры медицинского сообщества выступает четвёртый блок духовно-ценностных ориентиров – *эстетические ценности*. Неотъемлемой частью лечебного процесса является обстановка комфорта, приятные эстетические ощущения, а эстетотерапия, эстетопрофилактика и эстетореабилитация становятся важной составляющей комплекса терапевтических мероприятий, применяемых в современной медицине. Эстетические ценности развивают клиническое мышление врача, формируют у него целостный взгляд на действительность, расширяют пути гармонизации отношений с пациентами, их родственниками, медицинским сообществом, формируют моральные принципы и жизненные приоритеты на основе принципов гармонии и красоты, воспитывают человеческую эмоциональность.

Пятый аспект духовно-ценностной составляющей профессиональной куль-

туры врача – его *профессиональная компетентность*, поскольку без неё доброта, сострадание и другие нравственные ценности не помогут больному.

В обобщённом виде профессиональные ценностные ориентации (морально-этические, эстетические, компетентностные), выступающие в качестве важнейших личностных ценностей и целей профессиональной деятельности, находят своё выражение, по нашему мнению, в *идеологических ценностях* врачебной профессии. Именно они обеспечивают создание и обоснование позитивного образа врача, формируют профессиональный врачебный идеал, к которому следует стремиться каждому медицинскому работнику. Мы считаем, что сегодня эту роль играет биомедицинская этика, определяющая пути разрешения многих медицинских проблем.

Таким образом, профессиональное сообщество врачей вырабатывает свои *специфические ценности*, обусловленные особенностями медицинской деятельности, детерминирующие и регулирующие поведение медицинских работников как в профессиональной сфере, так и за её пределами. В современной медицинской субкультуре особо важную роль играют *витально-биологические ценности* Жизни и Здоровья, отношение к Смерти; общечеловеческие *морально-этические ценности*, такие как Добро, Страдание и Сострадание, Долг и Совесть, Честь и Достоинство, Свобода и Ответственность; ценности *профессиональной компетентности; правовые, эстетические и идеологические ценности*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Инглхарт, Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества / Р. Инглхарт // Полис. – 1997. – № 4. – С. 6–32.
2. Мишаткина, Т.В. Универсальные принципы, моральные нормы и ценности биомедицинской этики / Т.В. Мишаткина // Биоэтика и гуманитарная экспертиза: проблемы геномики, психологии и виртуалистики / ИФ АН; отв. ред. Ф.Г. Майленова – М., ИФ РАН, 2008. – С. 27–47.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОТРЕБЛЕНИЯ АЛКОГОЛЯ СТУДЕНТАМИ-ЮНОШАМИ И СТУДЕНТАМИ-ДЕВУШКАМИ

М.Н. Нурбаева
Витебск, ВГУ

В современном обществе употребление алкогольных напитков очень распространено и считается признаком благосостояния. Это особенно заметно в молодежной среде, а это самая уязвимая часть общества в плане возможности формирования патологического влечения к алкоголю, кроме того, именно в молодости закладываются основы отношения к спиртным напиткам.

Науке известно, что мужской и женский организм реагирует на алкоголь поразному и у женщин пристрастие к алкоголю формируется быстрее, протекает более тяжело и наносит непоправимый ущерб потомству, семье и обществу.

Целью нашего исследования явилось изучение состояния алкоголизации студенческой молодежи. Одновременно мы выясняли, что студенты знают о вреде алкоголя.

Было проведено анонимное анкетирование 390 студентов одного из факультетов вуза (из них 255 девушек и 135 юношей). Мы сравнили ответы юношей и девушек.

Анализируя полученные данные, мы обнаружили, что употребление алкоголя во всех возрастных группах является желаемым и все уже определились в сво-

их предпочтениях. На первом курсе юноши отдают предпочтение пиву (57%) и ликерам и шампанскому (31,4%), а девушки – ликеру и шампанскому (36,4%). Водку на первом курсе предпочитают 8,5% юношей и 3% девушек. Не любят никаких спиртных напитков 20% юношей и 30,3% девушек. Начиная со второго курса и по четвертый, у юношей значительно возрастает употребление крепких спиртных напитков (34,1%), а к пятому курсу уменьшается до 11,1%. Вероятно срабатывает ощущение свободы и взрослости, а к пятому курсу возрастают элементы более ответственного отношения к жизни.

У юношей употребление крепких спиртных напитков ко второму курсу увеличивается резко (в 4 раза), а затем постепенно уменьшается на 3% – третий курс, на четвертом курсе – на 10% (по сравнению со вторым курсом) и остается к пятому на уровне, превышающем первый курс в 1,3 раза.

У девушек пристрастие к употреблению крепких спиртных напитков резко нарастает к третьему курсу по сравнению с первым курсом: на втором – в 1,6 раза, на третьем в 3,5 раза, а на четвертом и пятом – уменьшается, однако остается в 2 раза выше, чем на первом курсе.

Таким образом, мы видим, что у юношей с возрастом употребление крепких спиртных напитков нарастает лишь в 1,3 раза, а у девушек – в 2 раза. Это серьезный сигнал, указывающий на очень низкий уровень культуры здоровья и несерьезное отношение к своему будущему.

Следует отметить также, что низкий процент молодежи употребляет пиво. Среди юношей он колеблется от 41,5% до 75%, причем минимум употребления пива (41,5%) приходится именно на тот период, когда наступает максимум употребления водки (34,1%). То есть, общий процент алкоголизации остается высоким. У девушек увеличение употребления пива идет параллельно с увеличением потребления количества водки (с 19,7% – на первом курсе, до 46,4% – на третьем), и уменьшается к пятому курсу, становится даже в 1,3 раза меньше, чем на первом курсе.

Отношение к ликерам и шампанскому, как к символам «красивой жизни», сравнительно стабильно и колеблется от 27,6% до 50% в зависимости от курса и пола.

При изучении кратности употребления молодежью алкоголя. Установлено, что уже на первом курсе 2-3 раза в неделю употребляют спиртное 20% юношей и 1,5% девушек, 1 раз в неделю пьют 25,7% юношей и 10,6% девушек. 45,7% юношей и 62,1% девушек употребляют алкоголь 1 раз в месяц и реже. Не употребляют алкоголь на первом курсе 8,5% юношей и 24,2% девушек. На втором и четвертом курсе пьют спиртное 2 -3 раза в неделю на 5% больше юношей, чем на первом курсе, а на третьем и пятом – на 5% меньше.

Процент юношей, употребляющих спиртное 1 раз в неделю в течение всего периода учебы относительно стабилен, но увеличивается к пятому курсу на 10% (на фоне уменьшения числа пьющих 2 – 3 раза в неделю). Количество студентов употребляющих алкоголь 1 раз в месяц и реже к пятому курсу уменьшается вдвое (с 45,7% до 22,2%). Отсюда мы видим тенденцию увеличения количества юношей употребляющих спиртное 1 раз в неделю до 38,9%, за счет уменьшения числа пьющих 2 – 3 раза в неделю и 1 раз в месяц и реже. Количество не пьющих юношей к пятому курсу увеличивается на 3% – это радует.

У девушек мы отметили резкое увеличение числа пьющих 2 – 3 раза в неделю к третьему курсу в 4,7 раза, за тем число часто пьющих девушек уменьшается, и к пятому курсу девушки перестают пить 2 – 3 раза в неделю. Вместе с тем увеличивается число девушек употребляющих спиртное 1 раз в неделю в 2 раза (с

10,6% до 21,2%). Процент девушек употребляющих алкоголь 1 раз в месяц и реже практически не меняется на протяжении всего периода обучения и колеблется от 59% до 74,3%. Количество девушек, не употребляющих алкоголь, к пятому курсу уменьшается в 1,6 раза – это весьма неудовлетворительный показатель, в первую очередь, воспитательной и профилактической работы.

Мы проанализировали причины, в связи с которыми молодежь употребляет алкоголь. Вариант подражания взрослым на праздниках и днях рождения, у юношей присутствует только на первом и втором курсах (около 5%), у девушек подражание взрослым имеет достаточно весомую цифру (15,1%) на первом курсе, а на более старших курсах колеблется от 1,6% на втором курсе до 7,7% – на четвертом.

Оказалось, что юноши более нерешительные (7,4%), чем девушки (3,5%). Причем чаще к употреблению алкоголя для устранения нерешительности и стеснительности прибегают юноши второго курса (9,7%), третьего (10,3%) и четвертого (8,3%). У первокурсников таких проблем почти нет (2,8%).

У юношей самой частой причиной для употребления алкоголя (40,7%) является хорошее общение в компании (в зависимости от курса обучения цифры колеблются от 37% до 58,4%, максимум на четвертом курсе). Количество респонденток, употребляющих спиртное для улучшения общения в компании, составляет на первом курсе 19,7%, на втором – 23%, резко увеличивается на третьем – 34% и четвертом – 38,5% курсах, и вновь снижается на пятом курсе – 18,2%.

Существуют еще две большие группы причин, в связи с которыми студенты употребляют алкогольные напитки. Первая из них – «чтобы получить удовольствие». У юношей эта причина велика уже на первом курсе – 31,4%, на втором курсе снижается до 21,9%, а затем нарастает с 27,6% на третьем курсе; 33,3% - на четвертом, до 38,9% на пятом курсе. Вторая причина – «для улучшения настроения». Уже на первом курсе и юноши (34%) и девушки (33,3%) для улучшения настроения пьют спиртные напитки, и, если самые высокие цифры у юношей 41,5% (на четвертом и пятом курсах), то у девушек самая высокая цифра (61,5%) на четвертом курсе.

Две последние группы ответов характеризуют уже наступившую потребность в употреблении спиртного, возможно, даже формирующуюся зависимость, что является опасным. И особенно критической является ситуация, когда молодые люди употребляют алкоголь без особой на то причины, и таких много, как среди юношей (15,5%), так и среди девушек (18%). У юношей наибольший процент употребляющих алкогольные напитки без особых причин наибольший на четвертом курсе (33,3%), у девушек он ниже (23,2%) и приходится на третий курс.

Таким образом, употребление алкогольных напитков в молодежной среде явление распространенное как среди юношей (91,5%), так и среди девушек (75,8%), то есть дети приходят в вуз уже употребляющими алкоголь. Следует обратить особое внимание на защиту детей от употребления алкоголя, на формирование культуры трезвой жизни, как нормы в семье. Повысить самодостаточность молодых людей, чтобы они не испытывали нерешительность и стеснение, и тем более не употребляли алкоголь без особой на то причины. Уменьшить открытую и скрытую рекламу алкогольных напитков. Активизировать работу над созданием национальной антиалкогольной программы.

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ПАТРИОТИЗМА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Л.О. Остапишина, С.В. Лебедева
Витебск, ВГТУ

Современная социально-культурная ситуация в Беларуси во многих сферах жизни населения является многосложной и противоречивой, что связано с социальными изменениями, материальным и имущественным расслоением общества, и в первую очередь это наблюдается в молодежной среде. С одной стороны, молодежь представляет собой наиболее перспективную возрастную категорию в плане осуществления социальной и профессиональной карьеры. С другой стороны, в связи с социальной, материальной поляризацией возможностей получения образования и способов самореализации такие перспективы имеют далеко не все молодые люди. Поставленные перед молодежью задачи и возможность их выполнения зависят от моральных, духовно-нравственных ценностей человека, индивидуальных особенностей личности. На стыке этих противоречий у молодых людей появляется шанс сделать самостоятельный выбор нравственных, социальных, духовных ценностей, на основе которых они начнут строить свое будущее и в значительной мере – будущее общества.

Формирование гражданина, патриота своей страны было есть и остается важнейшей задачей всех социальных институтов, в том числе и высшей школы. Вместе с тем, в условиях социальных трансформаций социализация личности имеет свою специфику. Становление современной молодежи пришлось на годы реформ, период социально-экономической, идеологической и культурной «ломки», время крушения надежд и жизненных планов. Все это в значительной мере предопределило резкое изменение шкалы ценностных ориентаций нынешнего поколения – усилились потребительские настроения, возросло число молодых людей с эгоистическими, националистическими и космополитическими установками.

Первым, кто определил понятие «патриотизм», был В.Даль, трактовавший его как «любовь к Отчизне». «Патриот» по Далю, – «любитель отчества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественнник или отчизник». Современный энциклопедический словарь трактует «патриотизм» как «любовь к родине».

Более современные понятия « патриотизма» связывают сознание человека с эмоциями на проявления воздействия внешней среды в месте рождения данного индивида, его воспитания, детских, юношеских впечатлений, становления его как личности. Вместе с тем организм каждого человека, как и организм его соотечественников, связан с ландшафтом его обитания с присущим ему растительным и животным миром, с обычаями и традициями данных мест, с образом жизни местного населения, его историческим прошлым, родовыми корнями.

Предлагаем выделить несколько показателей патриотизма. Главный из них – это почитание своего места рождения как своей Родины. Немаловажным будут и любовь, и забота о Родине, уважение традиций и преданность до последнего дня своей жизни Родине.

В постперестроечный период из образовательных учреждений были изгнаны вместе с советской символикой отечественная героика, юношеские организации с их ритуалами гражданской направленности. Различными способами размывалась историческая память. С избранием и переизбранием Президента Республики Беларусь А.Г.Лукашенко со стороны государственных органов, в том числе и образования, проявился интерес к проблемам нравственно-патриотического воспитания. Главной задачей высшей школы является не только подготовка высококва-

лифицированных специалистов, но и формирование гражданина-патриота. Именно воспитание у молодых людей любви к Родине, Отчизне, к своим неизменным истокам, традициям, своей истории – есть основное назначение любого социального института, в том числе и вуза. В настоящее время учебно-воспитательный процесс высшей школы в целом сориентирован и на подготовку профессиональных будущих специалистов, и на формирование у них гражданского долга, гражданской позиции, патриотических чувств и качеств.

Преподаватели, обществоведы, гуманитарии высшей школы призваны сформировать правильные, истинные, научные представления по проблемам национально-интернациональных ценностей и выработать такой инструментарий, который бы способствовал совершенствованию формирования патриотических потребностей, интересов, целей и идеалов, – этих важнейших побудительных сил гражданской активности личности. Вся структура высшей школы должна быть сориентированной на формирование патриотических качеств будущих специалистов.

Процесс формирования патриотических чувств и патриотического сознания наиболее длительный из всех процессов, составляющих духовный облик человека.

Внедрение государственной идеологии в общество осуществляется через систему гражданского образования. Гражданское образование обеспечивает постепенное вовлечение индивида в общество, его становление в качестве самостоятельного субъекта социальных и политических отношений. Чтобы стать гражданином, необходимо знать, как устроено и функционирует государство, приобрести навыки политического участия, научиться обсуждать и решать общественные проблемы, научиться строить свои отношения с властью и обществом на правовой основе. Благодаря гражданскому образованию в обществе обеспечивается преемственность традиций и ценностей, формируется доверительное отношение молодых людей к социуму и к существующим политическим институтам и общественному порядку. Истинный патриот выступает за тех и за то, что укрепляет и развивает Родину, и против тех и того, кто ее разрушает, наносит ей тот или иной ущерб.

ДИНАМИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Э.И. Рудковский, Л.Н. Кривцун-Левшина, Е.О. Далимаева
Витебск, ВГУ

Функционально ценностные ориентации выступают как упорядоченный комплекс принципов личности, определяющий ее поступки и мысли. Содержанием же ценностных ориентаций становятся те материальные и духовные ценности социума, которые в процессе жизнедеятельности личности оцениваются как значимые и необходимые для ее настоящего и будущего развития. Их содержание и иерархия составляют базис, собственно социальное ядро, подструктуру направленности, характеризующую позицию и место (представляемое и реальное) личности в системе общественных отношений.

Анализ данных социологического исследования, проведённого в ВГУ, показал, что в содержательной структуре ценностных ориентаций респондентов имеет место основной набор социальных ценностей, лежащих в основе социальных связей и отношений между членами общества: материальные, духовные, саморазвития и самосовершенствования, семейно-групповые, нравственные, правовые, религиозные, национальные и др.

.

Обращает на себя внимание тот факт, что, во-первых, такие социально значимые ценности, как любимая работа, физическое развитие, здоровье, семейное счастье занимают ведущие рейтинговые места. Во-вторых, мир в обществе, любовь, вера в себя и личная свобода как ценности не характерны даже для 1/5 студентов, а такие нравственные и религиозные ценности, как права личности, полезность людям, вера в людей, чувство принадлежности к определенной нации, чистая совесть, вера в бога, значимо лишь для 1/10 респондентов. Но именно эти ценности определяют состояние сознания сложившейся, социально интегрированной личности.

Ценностные ориентации при условии их актуализации оформляются в сознании личности как смысл жизни человека. Результаты исследования показывают, что 35,0% респондентов видят свой смысл жизни в реализации своих способностей, любви – 32.0%, профессиональной карьере – 24.6%, в стремлении к духовному совершенству- 20.1%, в уважении окружающих – 17.4%, материальном благополучии – 17.2%, в душевном покое- 9.0%, в служении своему отечеству – 6.7%, в семейном счастье – 2.0%, в известности, славе – 3.8%. Нет ответа у 7.3% опрошенных.

Активная сторона ценностных ориентаций личности проявляется в жизненных планах студентов, в которых наблюдается определенная зависимость видения своего будущего от содержания и иерархии имеющихся у студентов ценностных ориентаций. Так, своей профессии планируют посвятить жизнь 56.2% , семье – 24.4%, предпринимательской деятельности – 9.9%; досугу – 2.6%, здоровью – 2.4%, политике – 0.8%. Нет планов у 3.8% .

Привлекает к себе внимание те факты, что только каждый второй планирует посвятить себя работе по специальности, каждый четвертый – семье; имеют низкие позиции в структуре жизненных планов студентов такие социально значимые виды активности личности, как забота о своем здоровье, политическая деятельность.

В структуре ценностных ориентаций студентов определенное место занимают политические ориентиры, характеризующие их как субъектов управленческой деятельности в масштабах государства, общества. Иерархия политических ценностных ориентаций студентов имеет следующий вид: 1-е место занимает стабильность в обществе (52.3%), 2-е – равенство всех перед законом (37.4%), 3-е – социальная защищенность (28.5%), 4-е – права личности (24.2%), 5 – свобода (16.2%), 6-е – гласность (14.1%), 7-е – политическое лидерство и возможность влиять на политику (2.0%). Затруднились ответить -4.4%.

Политические ценности и ориентиры у 55.5% студентов основываются на четких представлениях о белорусской модели общественного развития, 38.8% имеют только некоторые их параметры, 32.3% имеют смутные представления о них, 10.5% не интересуются этими вопросами. Затруднились ответить – 12.9%.

К числу первоочередных задач государства, по мнению студентов, следует отнести укрепление экономической и оборонной мощи – 29.3%, достижение высокого уровня жизни – 22.0%, развитие рынка, частной собственности – 19.2%. Менее значимыми в структуре политических задач государства, по их мнению, являются обеспечение социальной справедливости – 14.1%. Практически не значимыми являются, возрождение национального самосознания – 2.2%, борьба с бездуховностью – 1.8%, дальнейшее развитие демократии (2.2%– 0.2%). Нет ответа у 2.4%.

Ориентационная направленность ценностей, жизненных планов и способов их достижения личности обеспечивается социальной средой, в которой родился, живет, обучается и функционирует личность. Формирование комплексов соци-

ально ориентированных ценностей личности осуществляется путем диалектической взаимосвязи всех факторов социальной ориентации: самоориентаций, неформально-групповых, формально-групповых и институциональных механизмов влияния на ее сознание и поведение. Исследование показало, что в комплексном воздействии факторов социальной ориентации студентов ведущее место занимают собственные наблюдения и оценки за поведением людей в реальных условиях жизни (70.8%), влияние передач по телевидению (54.3%), влияние родителей и родственников, мировоззрение членов семьи (48.5%). Менее значимыми в процессе становления мировоззрения студентов являются изучение мировоззренческих дисциплин в вузе (27.0%), влияние молодежных организаций (3.2%) и политических партий (2.6%).

Формирование мировоззрения студенты прежде всего связывают со взглядами, основанными на жизненном опыте (66.5%). В меньшей степени они видят мировоззренческую основу в нравственных ценностях (25.1%) и совокупности профессиональных знаний (15.3%). Большинство студентов не считают в качестве мировоззренческой основы эстетические ценности, патриотизм, религиозные убеждения, философские взгляды и политические ориентации (7.7% – 3.8%). В целом считают мировоззрение важным для современного человека 82.6%, не считают его таковым -10.9%.

Полученные результаты проведенного исследования свидетельствуют о необходимости совершенствования всего комплекса идейно-воспитательной работы с учащейся молодёжью. К примеру, в понимании мировоззрения к его содержанию молодые люди относят часто не то, что собственно и характеризует любое мировоззрение (философские и религиозные взгляды), а взгляды, основанные на жизненном опыте, а также совокупность профессиональных взглядов. В лучшем случае к нему относят систему нравственных ценностей.

Большинство респондентов понимают важность мировоззрения в жизни общества. В то же время, такое же большинство не видит необходимости в его целенаправленном формировании со стороны государства, так как это, по их мнению, ограничивает свободу человека. По мнению, большинства опрошенных, наиболее важную роль в формировании их мировоззрения играет мировоззрение окружения или членов их семьи. Данным факторам уступают такие факторы, как изучение мировоззренческих дисциплин в вузе, влияние молодёжных организаций. На повышение роли данных факторов и следует обратить внимание в учебно-воспитательном процессе.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.О. Сайковская
Полоцк, Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Компетентность современного специалиста предусматривает не только способность самостоятельно выполнять свои профессиональные обязанности, но и работать в группах, устанавливать позитивные взаимоотношения в трудовом коллективе.

В связи с этим психологическая культура будущего специалиста рассматривается как один из аспектов профессиональной компетентности.

В концепции воспитания учащейся молодежи в Республике Беларусь не случайно важное место отведено формированию психологической культуры подрастающего

поколения – умений и навыков эффективной адаптации к изменяющимся условиям жизнедеятельности, повышению психологической компетентности, развитию коммуникативных способностей, коррекции личностного развития и поведения, стимулированию процессов самопознания и самосовершенствования.

Психологическая культура призвана готовить девушек и юношей к личностной ориентации в современном мире, к саморегуляции, она должна способствовать взаимопониманию и продуктивному общению. В итоге наши учащиеся должны получить целостную модель и представление о многообразии психологических приемов, которые помогут им справиться с различными неблагоприятными факторами микросреды и жить в культурной среде современного общества, быть способными участвовать в психологическом диалоге.

К показателям психологической культуры можно отнести: наличие у выпускника ссуза (будущего специалиста) знаний об основных психологических явлениях, его психическую и социальную адаптивность, стрессовую устойчивость, способность к саморегуляции, сформированность мотивационной сферы личности, знание общечеловеческих нравственных ценностей и следование им.

Психологическая компетентность (по определению М.А. Холодной) - это особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности.

Психологическая компетентность может быть охарактеризована через эффективность, конструктивность деятельности (внешней и внутренней) на основе психологической грамотности. Она означает эффективное применение психологических знаний, умений для решения стоящих перед человеком задач, проблем и предполагает соединение обобщенных психологических знаний со знаниями о себе, о конкретном человеке, жизненной ситуации. Грамотный человек знает о чем-то абстрактно, а компетентный может на основе знания конкретно и эффективно решать какую-либо психологическую задачу, проблему.

В структуре профессиональной компетентности одной из базовых является социально-психологическая компетентность (межличностная, коммуникативная). Это способность специалиста эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений.

В структуру социально-психологической компетентности входит умение ориентироваться в социальной ситуации, правильно определять свои личностные ресурсы и эмоциональное состояние (как своё, так и окружающих), выбирать адекватные способы взаимодействия.

Проявление психологической компетентности в преподавательской деятельности, например, проявляется в эмоциональной поддержке учащихся, создании оптимального психологического климата на учебных занятиях, создании положительной мотивации к усвоению учебного материала, готовности к импровизации, нестандартному решению проблемных педагогических ситуаций

С учётом того, что профессиональная подготовка учащихся нашего учебного заведения ориентирована на формирование специалистов в разных сферах деятельности (педагогическая деятельность, социальная работа, переводческая деятельность, делопроизводство), следует выделить общие показатели социально-психологической компетентности, значимые для профессиональной деятельности, в основе которой лежит взаимодействие людей:

- понимание необходимости учитывать внутренние состояния, переживания, индивидуальные особенности других людей в общении, взаимоотношениях, поведении, умение занимать определенную психологическую позицию в различных ситуациях;

- готовность к самообразовательной деятельности, способность самостоятельно обогащать свои знания, овладевать новыми информационными технологиями, использовать передовой опыт;

- овладение базисными коммуникативными умениями, среди которых умение вступать в контакт, слушать другого, обратиться с просьбой, оказать и принять сочувствие, поддержку, умение сказать «нет» адекватно ситуации, оказывать и принимать знаки внимания, реагировать на справедливую и несправедливую критику, понимать состояние другого человека;

- анализировать мотивы поведения другого человека и свои собственные, благодарить, прощаться, извиняться;

- умение общаться с позиции «на равных», готовность к сотрудничеству, оптимальной реализации личностных ресурсов в совместной деятельности;

- принятие ответственности за свои действия, свой выбор, вера в свои силы и возможность контролировать события;

- благополучная, близкая к адекватной самооценка, положительное самоотношение, самопринятие и самоуважение;

- удовлетворенность своей профессиональной деятельностью, ощущение осмысленности и наполненности собственной жизни;

- творческий подход к делу, собственное видение сути и способа решения проблем, (не копируя слепо чужой опыт), поиск новых форм и способов поведения, общения.

Психологическая грамотность и социально-психологическая компетентность обеспечивает зрелость психологической культуры личности.

Психологическая культура занимает одну из ключевых позиций в формировании профессиональной компетентности. Её формирование начинается на этапе обучения в учебном заведении и продолжается в процессе самостоятельного овладения профессией.

Наша задача заключается в том, чтобы заложить основы психологической культуры в личности будущего специалиста, сформировать осознание её необходимости в профессиональной подготовке конкурентно способного специалиста.

Рассматривая психологическую культуру как один из аспектов профессиональной компетентности, важно выяснить, какие качества сформированы у учащихся выпускных групп, позволяющие им стать в дальнейшим компетентными специалистами.

В связи с этим с учащимися 4 курсов была проведена анкета. «Социально-личностная компетентность» с целью выявления у них определённых качеств и способностей.

Результаты анкеты показывают, что наиболее сформированы личностные качества, позволяющие самостоятельно ставить и достигать поставленные цели и задачи (гр.43В – 50%, 41Д – 35%, 43Д – 505, 41П – 67%, 41М – 47%), добиваться оптимальных результатов деятельности (43В – 62%, 41Д – 66%, 43Д – 50%, 41П – 90%, 41М – 65%); качества, определяющие статус работы в группе – лидер (41П – 56%), исполнитель (43В – 62%, 41Д – 49%, 41М – 41%); качества, определяющие ответственное отношение к делу - персональная ответственность (43В – 70%,41Д – 69%, 41М – 65%,41П – 94%).

Но одновременно выявляется недостаточная способность понимать других людей и находить выходы из конфликтной ситуации: я не всегда разбираюсь в людях (41В – 43%, 41Д – 57%, 43Д – 3%, 41М – 71%, 41П – 56%), не всегда способен найти выход из конфликтной ситуации (41В – 70%, 41Д – 69%, 43Д – 86%, 41М – 65%, 41П – 56%).

Отсюда можно сделать вывод, что у наших выпускников наиболее выражены качества, связанные с проявлением собственных личностных ресурсов в про-

цессе деятельности, а менее выражены в структуре личности будущих специалистов качества, необходимые для обеспечения сотрудничества и бесконфликтного взаимодействия.

Известный белорусский психолог Коломинский Я.Л. подчеркивает, что психологическая культура – это основа, на которой личность выстраивает свои взаимоотношения в профессиональной деятельности.

Психологическая культура, выступая регулятором социального взаимодействия людей, является важнейшей характеристикой человека как личности так и специалиста в своей профессиональной деятельности.

В генезисе психологической культуры можно выделить три основных качественных уровня развития: психологическую грамотность, психологическую компетентность и зрелую психологическую культуру.

Психологическая грамотность как совокупность элементарных психологических знаний и умений представляет собой основу психологической культуры, с которых начинается ее освоение с учетом возраста - индивидуальных и других особенностей. Психологическая грамотность означает овладение психологическими знаниями (фактами, представлениями, понятиями, законами и т.д.), умениями, символами, традициями, правилами и нормами в сфере общения, поведения, психической деятельности.

Психологическая грамотность может проявляться в кругозоре, эрудиции, осведомленности по поводу разнообразных явлений психики, как с точки зрения научного знания, так и житейского опыта, извлекаемого из традиций, обычаев, непосредственного общения человека с другими людьми, почерпнутого из средств массовой информации и т.д. Психологическая грамотность предполагает овладение системой знаков и их значений, способами деятельности, в частности, способами психологического познания. Причем, речь идет не только о знаниях, но и их применении, исполнении норм, правил на уровне ролевого поведения, социальных функций, традиций.

Общая психологическая грамотность – это ступень в освоении культуры, доступная каждому нормально развивающемуся человеку. Разумное и обоснованное ее повышение не должно приводить как к негативным последствиям в развитии личности, так и к беспредельному увеличению учебной нагрузки, снабжению учащихся невостребованными знаниями.

Таким образом, одной из задач профессиональной подготовки будущих специалистов является целенаправленное формирование у учащихся базиса психологической культуры, которое должно осуществляться всеми субъектами образовательного процесса.

В заключение подчеркнем, что, во-первых, без базовой психологической культуры не может быть решена проблема полноценного содержания общего образования, так как этот пласт культуры существенным образом определяет жизнь и социализацию человека. Во-вторых, базис психологической культуры учащихся не может быть создан только усилиями психологической службы, необходимы разработка и включение в учебные планы курсов, связанных с психологическим аспектом человекознания. В-третьих, требует разработки само понятие «базовая культура человека» во всех ее аспектах как целевой ориентир образования.

ЛИТЕРАТУРА
1. Библер, В.С. Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Перспективы./В.С. Библер. Кемерово. 1993.
2. Гершунский, В.С. Философия образования для XXI века. В поисках практико-ориентированныгх концепций. / Б.С. Гершунский. М., 1998.
3. Давидович,В.Е., Жданов, Ю.А. Сущность культуры. / В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов. Ростов-на-Дону, 1997.
4. Каган, М.С. Философия культуры. / М.С. Каган. СПб., 1996.
5. Кандыбович Л.А.,.Дроздова Н.В История исследований психологической культуры // Психология 2006 . №3.
6. Колмогорова, Л.С. Диагностика психологической культуры школьников: Практ. пос. для шк. психологов. М.: Владос-Пресс, 2002.
7. Коломинский, Я.Л. Психологическая культура – условие и цель деятельности психолога.// Психология, 2000. №2.
8. Мотков,О.И. Методика «Психологическая культура личности»/ Газ. Школьный психолог, 1999. №15.
9. Свасьян, К.А. Человек как творение и творец культуры // Вопросы философии. 1987. №6.
10. Столин, В.Д. Самосознание личности./ В.Д Столин. М, 1983. Холодная, М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования./

К ВОПРОСУ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.В. Терещенко
Витебск, ВГУ

Цель статьи – выявить педагогические условия, обеспечивающие развитие рефлексивной деятельности студентов. В соответствии с целью в статье ставились следующие задачи: обосновать актуальность проблемы саморазвития студентов в процессе рефлексивной деятельности; определить содержание понятия «рефлексия», «рефлексивные умения»; выявить условия эффективной подготовки студентов и их саморазвития.

В работах ряда ученых современная цель образования определяется как развитие творческой личности, способной к рефлексии, самореализации (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, И.Б. Котова). Рефлексивная деятельность определяется как составляющая человека – его культуры, гуманности, духовности, готового к профессиональной самоорганизации и саморазвитию, критерием которого является компетентность, личностный рост, образовательная траектория.

Вопросы саморазвития личности нашли более широкое освещение в трудах отечественных психологов, изучавших понятие и процесс саморазвития личности (Л.С. Выготский, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин) [1]. Саморазвитие понималось, как способность творить новые формы бытия, открывать собственное «Я». Процессы саморазвития позволяют индивидуализировать жизненный путь, осуществлять свободный выбор способов существования в этом мире, ориентируясь на жизненно значимые ценности. Именно процесс саморазвития обеспечивает человеку потребность и возможность стать человеком, носителем культуры, ценностных взаимоотношений.

Анализ современных педагогических исследований и практика гуманистического образования свидетельствует о возрастающем интересе к проблеме саморазвития личности (И.А. Зимняя, Е.Н. Шиянов, М.И. Шилова) [2]. Они рассматривают саморазвитие как конечную цель образования, как составляющую человека культуры. Современное гуманистическое образование призвано создавать пространство для самоосознания личностью самоценности, неповторимости и стремления к самореализации. По мнению Е.Н. Шиянова, самореализация выступает как проявление внутренней свободы, как адекватное управление собой в изменяющихся социальных условиях [3, 46].

Проблемы саморазвития студентов в процессе рефлексивной деятельности состоят в том, что в процессе учебной деятельности слабо осуществляются интеграция педагогики и психологии, учебный процесс вуза не в полной степени соответствует рефлексивно-диалоговым технологиям, обеспечивающим саморазвитие личности, отмечается недостаточная профессиональная компетентность преподавателей в интеграции рефлексивной деятельности в процесс профессиональной подготовки студентов как условия их саморазвития.

Анализ психолого-педагогических исследований позволил выявить следующие направления в изучении феномена рефлексии: качество личности, обеспечивающее самодвижение и самопознание (А.Н. Леонтьев) [4, 124]; субъект активности в жизнедеятельности (А.В. Петровский) [5, 78]; практика сознания обнаруживать себя на разной степени и глубине осознания самости (В.И. Слободчиков) [6, 64]; внутренний потенциал личности, обуславливающий его жизнедеятельность (Б.З.Вульфов); способность разумно направлять свою деятельность на самопознание (Ю.М. Романенко). Основное внимание ученых было обращено на освоение понятий «рефлексия», «механизмы развития рефлексии», при этом в меньшей степени разработана проблема рефлексивной деятельности как условия саморазвития студентов высшей школы. Рефлексия, включенная в учебную деятельность, является показателем субъектности и позволяет личности регулировать собственную активность, влиять на систему норм и стандартов, управлять познавательной и практической деятельностью.

Эффективность профессиональной подготовки студентов и их саморазвитие обеспечивается в процессе интеграции учебно-познавательной и рефлексивной деятельности преподавателей и студентов на принципах приоритетности ценностно-смысловой основы рефлексии и саморазвития, интегративности и индивидуальности, результативности и эффективности, активности и самостоятельности, целостности и направленности. При этом учебно-познавательная деятельность проектируется как:

- рефлексивно-поисковая, которая обеспечивает достижение цели в развитии культуры рефлексивного мышления, основ дискуссионной культуры, речевых коммуникаций, интеллектуальных и социальных способностей в организации совместной деятельности;

- рефлексивно-исследовательская, направлена на развитие познавательной рефлексии и методологической культуры на основе самооценки суждений, умозаключений, самоконтроля, самопознания, причинно-следственных связей и отношений в изучаемых явлениях;

- рефлексивно-игровая, направлена на развитие потребности в профессиональной самореализации, становление культуры профессиональной деятельности, освоение социальных ролей и средств конкурентоспособности;

- рефлексивно-дискуссионная, ориентирована на развитие самокритичности, рефлексивной и дискуссионной культуры, на постижение личностных и профессиональных смыслов саморазвития.

Рефлексивно-творческие, рефлексивно-диалоговые, диалогово-побуждающие методы выступают доминирующими в процессе преподавания и стимулируют студентов к рефлексии и саморазвитию. Рефлексивно-творческие методы обеспечивают поиск ценностей и смыслов рефлексии, саморазвития и значимости профессиональной деятельности в жизни человека, формирование образовательного пространства творческого самодвижения, творческой самореализации, свободы в самоутверждении. Рефлексивно-диалоговые методы направлены на развитие целеустремленности, мотивационно-потребностной сферы, активности студентов. Диалогово-побуждающие технологии обеспечивают развитие творческой активной позиции и компетентности как способности переносить имеющиеся знания из одной сферы деятельности в другую, профессионально-речевых коммуникаций, умений адаптироваться и встраиваться в социальную группу.

Таким образом, ценности рефлексии состоят в самопознании и открытии личностных смыслов в системе «я - личность – профессионал», в оперативном корректировании траектории развития, в обеспечении индивидуального стиля творческой деятельности, в определении и осознании смысложизненных целей и знаний как средств самоутверждения. Интеграция рефлексивной деятельности в различные виды учебно-познавательной и самостоятельной деятельности обеспечивает развитие рефлексивных умений (самооценок, самоутверждений), креативного типа мышления, потребность в развитии профессиональных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Просвещение, 2005. – 671 с.
2. Зимняя, И.Я. Педагогическая психология / И.Я. Зимняя. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
3. Шиянов, Е.Н. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – Ростов-н/Д.: РИО АО "Цветная печать, 1995. – 314 с.
4. Леонтьев, Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
5. Петровский, А.В. Личность в психологии: Парадигма субъективности / А.В. Петровский. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. – 509 с.
6. Слободчиков, В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-пресс, 1995. – 383 с.

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

БЕЛОРУСИЗАЦИЯ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ (20–30 гг. XX СТОЛЕТИЯ)

Н.Ю. Андрущенко
Витебск, ВГУ

Конкретно-исторический подход к исследованию проблемы становления и развития социальной педагогики в Беларуси в рассматриваемый период времени с опорой на философско-методологическую базу позволил выявить факторы, стимулировавшие становление отечественной социальной педагогики в 1917-1936 гг.: коренное переустройство общества и государства, начавшееся после Октябрьской революции 1917 года; реформирование образования на принципах демократизации и социальной обусловленности воспитания; белорусизация.

Октябрьская революция 1917 года детерминировала политическое, социально-экономическое, культурное переустройство общества. Началась реформа образования: «Народный Комиссариат по Просвещению, ставя своей задачей воспитание нового человека…, широко и интенсивно работает над переустройством школы на новых началах» [1, л. 53].

В основу преобразований был положен принцип демократизации школы, что предполагало, с одной стороны, необходимость образования всех детей, независимо от социального статуса, с другой, приближение его к жизни, использование богатого воспитательного наследия народа. Это нашло отражение в «Положении о Единой трудовой школе» (1918), «Основных принципах единой трудовой школы» (1918) и локальных документах. В 1919 году в Белоруссии, по примеру Российской Федерации, создается единая трудовая школа. Это нашло отражение в программе РКП (б) в области народного просвещения, принятой на VIII съезде партии (1919): «Была поставлена задача полного осуществления принципов единой трудовой школы с преподаванием на родном языке в тесной связи с жизнью» [2, с. 24].

Проблемы построения новой школы обсуждались на I съезде работников народного образования Западной области (1918) и на Всероссийском съезде беженцев из Белоруссии (1918). В соответствии с принципами единой трудовой школы должны были работать учебно-воспитательные учреждения Западной коммуны.

В положении «О единой трудовой школе» отмечалось, что «единая трудовая семилетняя школа Белоруссии имеет целью дать молодому поколению социальное воспитание путем сообщения сведений о трудовой жизни детей, природе и обществе и выработку у воспитанников школы путем педагогического на них воздействия сознательных строителей и организаторов как своей личной жизни, так и жизни в обществе трудящихся» [3, л. 52].

Таким образом, одной из главных задач образовательной политики государства было воплощение в жизнь социального воспитания, которое решало бы во-

просы подготовки подрастающего поколения к жизни с учетом окружающей действительности.

Становлению социальной педагогики в рассматриваемый период времени способствовала белорусизация, которая в 20-е гг. XX ст. была одним из приоритетных направлений образовательной политики. При Народном Комиссариате Просвещения был создан белорусский отдел (1921 г.). Постановление о практических мероприятиях по проведению в жизнь национального вопроса стимулировало официальный переход к белорусизации (1924 г.), которая нацеливала на воспитание подрастающего поколения в тесной связи с окружающей действительностью. Была разработана специальная программа мероприятий, предусматривающая обязательное включение предметов по белорусскому языку, истории и географии Белоруссии в планы всех учебных заведений республики; подготовку учителей, способных преподавать на белорусском языке с учетом знаний о местном крае.

Вопросы разработки комплексных программ на основе местного материала, организации курсов по подготовке белорусоведов, создания кружков обсуждались на съездах, конференциях и в периодической печати. На 6-м Всебелорусском съезде работников просвещения (1925 г.) педагогов призывали к пересмотру и приспособлению учебных программ к местным условиям. Подчеркивалось, что необходимо «признание развития белорусской культуры и языка; распространение белорусского печатного слова; по мере возможности открытия необходимых белорусских школ I-й ступени с преподаванием на белорусском языке; обязательное ознакомление учащихся всех школ II-й ступени с белорусоведением и языком; открытие во всех уездах курсов белорусоведения и белорусского языка для подготовки инструкторов белорусских школ; обращение внимания работниками просвещения и социалистической культуры, которые работают во всех школах, дошкольных и внешкольных учреждениях Белоруссии, на бытовые, местные, этнографические и исторические особенности нашего края. В целях претворения политики белорусизации в жизнь организовывались центральные и местные курсы для учителей.

Дисциплины «Обществоведение» и «Белорусоведение» были включены в учебные планы курсов подготовки учителей для I ступени Единой трудовой школы. Историю белорусского языка и литературы, историю Белоруссии изучали студенты I-х Белорусских педагогических курсов, организованных для школьных работников Минского уезда.

Историю белорусского народа, родиноведение с методикой краеведения преподавали на Центральных Белорусских курсах Народного комиссариата Просвещения РСФСР в Минске.

Значительна шире была программа Высших Курсов Белорусоведения, функционировавших также в Минске. Помимо белорусоведения (белорусский язык, история Белоруссии, география и краеведение, этнография) преподавались дисциплины социально-педагогического характера (педология, новейшая школа, система народного образования).

В соответствии с постановлением Совнаркома СССР дисциплины по белорусоведению (история, география, этнография Белоруссии) были включены в учебные планы Вузов. Студенты педагогического факультета БГУ изучали историю белорусской культуры. В целом работа на этом факультете была организована таким образом, чтобы студент, окончивший его, знал местный край, историю, языки, литературу, быт, хозяйство и производство.

Чтение лекций по белорусоведению осуществлялось в Белорусском народном университете в Москве.

Предметы по белорусоведению изучали студенты педтехникумов. В общем положении о педагогических техникумах было отмечено, что «изучение родного края должно занять видное место в общем строе техникума. Любовь к родной стране должна воспитываться не общими и громкими фразами, а серьезным и глубоким изучением родного языка, быта и истории своего народа» [4, л. 17 об.].

ЛИТЕРАТУРА

1. Доклад подотдела Социального воспитания // Государственный архив Витебской области (ГАВО). – Ф. 246. – Оп. 1. – Д. 17.– ЛЛ. 53–61.
2. Народное образование в БССР: сб. документов и материалов / сост. Р.С. Васильева, Э.Л. Козловская, Л.П. Нартыш-Блук, К.Ф. Плахотникова. – Минск: Народная Асвета, 1979. – Т. 1.: 1917-1928 гг. – 460 с.
3. Положение о единой трудовой школе // Государственный архив Минской области (ГАМО). – Ф. 321. – Оп. 1. – Д. 26. – Л. 52.
4. Общее положение о педагогических техникумах // Государственный архив Минской области (ГАМО). – Ф. 324. – Оп. 1. – Д. 344. – ЛЛ. 16–17 об.

СОЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НОВЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.А. Качан
Витебск, ВГУ

Концепция социального развития государства, которая реализуется в проводимой им социальной политике, состоит в понимании этого процесса как важного фактора повышения благосостояния не только отдельного человека, но и благополучия общества в целом. Процессы, имеющие место в современном белорусском обществе, убедительно свидетельствуют, что эффективность решения многих социальных проблем напрямую связана с социальной работой, в которой находят отражение все контекстуальные изменения, происходящие в государстве. Это, в свою очередь, повышает роль подготовки кадров для социальной сферы и определяет значимость высшего социального образования как созидательного и стабилизирующего потенциала развития социально-ориентированного государства.

До недавнего времени под высшим социальным образованием понимали только изучение обществоведческих наук и подготовку специалистов, называвшихся обществоведами [1,53]. В настоящее время стало складываться более сложное и дифференцированное понятие этого феномена, который включают в научный, учебно-методический и социально-практический контекст. Этому способствуют такие причины как: развитие в Беларуси системы социальной защиты и социального обслуживания населения; возникновение нового вида профессиональной деятельности «социальная работа»; становление многоуровневой системы профессиональной подготовки специалистов для социальной сферы; развитие социально-гуманитарных областей научного знания, прежде всего, социальной философии, социальной психологии, социологии и др., уделяющих все больше внимание изучению социальной сферы как особой относительно самостоятельной области общественной жизни, в которой реализуются многообразные социальные интересы и отношения социальных субъектов, совершается воспроизводство личности.

Важная роль в уточнении понятия «социальное образование», его функций, принципов, видов и уровней принадлежит Е.И. Холостовой, Н.И. Никитину, С.И. Григорьеву, В.И. Жукову и др.

Очевидно, что социальное образование многоаспектное понятие. Его можно рассматривать и как: подготовку профессиональных кадров для всех учреждений социальной сферы; подготовку кадров социальных работников для учреждений социальной защиты и социального обслуживания населения (Е.И. Холостова, В.И. Жуков); обучение специалистов различного профиля социальным наукам, их социальное воспитание (С.И. Грирорьев); социальное просвещение, воспитание населения, формирование у него умения взаимодействовать в социуме в рамках определенного социально-исторического пространства и времени; формирование, воспроизводство определенного менталитета, систем социокультурных принципов, смысложизненных ориентаций, социальных идеалов, составляющих фундамент социальной культуры, образа жизни того или иного народа или государства (Л.Г. Гуслякова).

На сегодняшний день сложились три подхода к пониманию сущности и направлений исследования социального образования:

- профессиональный – акцент делается на изучение места социального образования в системе общего и профессионального образования, его роли в подготовке квалифицированных кадров для социальной сферы;
- педагогический – социальное образование рассматривается как процесс и результат социализации личности, как часть образования в обществе;
- социокультурный – в основе данного подхода лежит изучение ценностных основ социального образования, а также его роли в воспроизводстве социальной культуры общества.

В нашей работе социальное образование мы рассматриваем как подготовку профессиональных кадров для социальной сферы, прежде всего, для учреждений системы социального обслуживания населения и управления процессами, развивающимися в данной системе, т.е. подготовку специалистов социальной работы.

В Республики Беларусь профессиональная подготовка социальных работников осуществляется в учреждениях трех типов: профессионально-технического образования (профессиональные лицеи, ПТУ и др.); среднего специального образования (колледжи и др.); высшего профессионального образования. В учреждениях высшего образования реализуются образовательные программы высшего социального образования I ступени, обеспечивающие получение квалификации специалист социальной работы, а также образовательные программы высшего социального образования II ступени, обеспечивающие получение степени магистра.

Введение двухуровневой структуры высшего социального образования призвано, с одной стороны, повысить уровень социальной культуры будущего специалиста социальной работы, а, с другой, подготовить его как к научно-исследовательской деятельности (в том числе в области проектирования, прогнозирования и моделирования) по проблемам социальной работы, так и для научно-педагогической работы.

Многоуровневая подготовка кадров для социальной сферы, предполагает и разные уровни профессионального социального образования, прежде всего его содержательного компонента.

В Республике принят ряд законодательных документов, в которых законодательно закреплены требования к системе высшего социального образования. Так, в 2008 г. Министерством образования Республики Беларусь утвержден новый Образовательный стандарт (второе поколение) в системе высшего образования по специальности «Социальная работа» по направлениям. Данный Образовательный стандарт стал основным нормативным документом, определяющим содержание и в какой-то мере стратегию развития высшего профессионального образования в области социальной работы.

Подготовка специалиста в области социальной работы в условиях высшего социального образования, согласно Образовательному стандарту может осуществляться по трем направлениям: социально-педагогическая; социально-культурная и социо-медико-психологическая деятельность. В содержательном аспекте эти три направления отличаются друг от друга перечнем дисциплин, входящим в блок направления специальности (это около 9% объема учебных часов), а также количеством недель отводимых на практику (от 26 недель (направление «социально-педагогическая деятельность» до 21 недели (направление «социально-культурная деятельность») [2].

Следует признать, что нуждается в уточнении содержательный компонент Образовательного стандарта с точки зрения достижения цели, стоящей перед системой высшего профессионального социального образования – подготовки высококвалифицированного, конкурентоспособного специалиста-профессионала. Содержание многих учебных дисциплин, в частности общепрофессиональных и специальных достаточно слабо адаптировано к задачам подготовки специалиста в области теории и практики социальной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Никитин В.А. Социальная работа: проблемы теории и подготовки специалистов. Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002, с. 236
2. Образовательный стандарт РБ. Высшее образование. I ступень. Специальности 1-86 01 01 «Социальная работа» (по направлениям). Утвержден и введен в действие постановлением Министерством образования РБ от 12.06.2008 г. № 50. – Мн., 2008.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КРУЖКА В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Л.Н. Мануйленко
Орша, Оршанский колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Сложные условия, в которых происходит взросление современной молодежи: нестабильность семейного института, размытость моральных ценностей; которые уже не являются твердой опорой для выстраивания собственной личности, диктуют необходимость использования специальных мер для развития и усиления «Я» юноши, формирования жизнеспособной личности, обладающей достаточными внутренними ресурсами для успешного взаимодействия в социуме. Встает проблема: как в условиях жесткой рыночной конкуренции, смешения ценностного вектора от высоких идеалов к идеалам материального достатка, наживы личности сохранить лучшие качества подрастающего поколения.

Анализ психолого-педагогической литературы, наши собственные наблюдения за учащимися на протяжении ряда лет показывают, что большинство юношей и девушек характеризуется низким уровнем рефлексивности, неадекватным "я-образом", замкнутостью, ожиданием негативных чувств по отношению к себе от других людей, внутренней конфликтностью, несогласием с собой, низким уровнем саморуководства, отсутствием самоуважения и самопринятия себя как личности [1, 4]. Помочь взрослеющему человеку быть субъектом собственной жизни, способным на сознательный выбор, на разумный отбор жизненных позиций, на самостоятельную выработку идей содействует работа психологического

кружка «ПОИСК». В связи со сложившейся ситуацией возникает необходимость формирования у юношей и девушек адекватного самосознания, развития осознания своих когнитивных способностей, эмоциональной сферы и умения прогнозировать собственное поведение, что способствует успешной самореализации личности [3]. В соответствии с этим разработана программа психологического кружка «ПОИСК», задачи которого мы видим в следующем:

1. Формировать стремление учащихся к самопознанию;
2. Формировать способность распознавать личностные качества и качества других людей;
3. Формировать умения управлять выражением своих чувств и эмоциональных реакций; повышение эмоциональной зрелости учащихся;
4. Развивать навыки общения; умения слушать, высказывать свою точку зрения;
5. Развивать интеллектуальные способности учащихся, их педагогическое мышление;
6. Воспитывать моральные и волевые качества личности учащихся.

В ходе работы кружка нами используются игровые методы, метод групповой дискуссии, проективные методики рисуночного и вербального типов, а также психогимнастика. Основное содержание программы составляют практические занятия-тренинги (примерно 70% времени) тесно переплетающиеся с изучением теоретического материала по темам кружка. Занятие-тренинг представляет собой интенсивный способ обучения, разновидность нового направления педагогики, обеспечивающего высокую познавательную активность обучаемого в овладении знаниями и умениями [2, 8]. Содержание занятий планируется нами заранее, но большое значение мы уделяем запросам и потребностям самих ребят. Работа группы кружка рассчитана на три учебных года, начиная со второго курса. Первый год работы направлен на познание себя, осмысление внутреннего мира личности, второй год обучения дает возможность участникам проанализировать свои слабые и сильные стороны в общении, научиться эффективной коммуникации, развить свои организаторские и коммуникативные способности. Тематику третьего года работы ребята предложили сами, на четвертом курсе их особенно волнуют проблемы взаимоотношений мужчины и женщины, создание семьи, детско-родительские отношения, что и определило планирование работы кружка на четвертом курсе.

После проведения занятий кружка у ребят наблюдались некоторые изменения в структуре самосознания. Так мы отметили, что увеличился показатель открытости, повысился уровень саморуководства, изменилось «зеркальное "я"» ребят, что свидетельствует о возникновении позитивного отношения к окружающим, ожидании от других людей одобрения и понимания; частично снизился уровень конфликтности и внутреннего напряжения, появилось представление о ценности своего "я" и, что очень важно, увеличился уровень самоуважения и самопринятия. Психологический кружок «ПОИСК» является лишь частью идейно-воспитательной работы проводимой в Оршанском колледже УО «ВГУ им. П.М. Машерова». Однако он содействует частично решать проблему формирования способности к самореализации личности в юношеском возрасте, формирования конструктивного отношения учащихся к будущему; формирования способностей самостоятельно ставить жизненные цели.

ЛИТЕРАТУРА
1. Гаджиева Н.М., Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Основы самосовершенствования: Тренинг самосознания. – Ек: Деловая книга, 1998. – 144с.
2. Прутченков А.С. «Свет мой, зеркальце, скажи…»: Мет. Разр. Соц-псих тренингов. – М.: Н. шк, 1996. – 144с.
3. Рогов Е. И. Психология познания. – М.: Владос, 1998.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ И ОРИЕНТАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Н.Е. Мартинович
Витебск, ВГУ

Современная ситуация социальной и культурной жизни напрямую зависит от процессов происходящих в обществе и государстве. Усвоение социокультурных ценностей является значимым фактором, оказывающим влияние на процесс социализации человека в общество, формирование его жизненных стратегий и тактик, и определяющих в итоге те интегральные показатели его адаптации к условиям бытия, которые на уровне социума измеряются статистикой правонарушений, распространению девиантных форм поведения, его нравственным благополучием или неблагополучием, а на индивидуальном уровне наличием или отсутствием ощущений личностной реализованности, духовной целостности и внутренней гармонии.

Молодежь – социально-демографическая группа, выделяемая на основе совокупности возрастных характеристик, особенностей социального положения и обусловленная теми или иными психологическими свойствами, которые определяются культурой, закономерностями социализации, воспитанием, семейным положением и т.д., а так же характеризующаяся специфической ролью в экономической, социальной и политической жизни общества. Это наиболее подвижная и динамичная социальная группа населения, способная активно реагировать на перемены в обществе, выступать определенным индикатором его социальной напряженности или социального комфорта.

В современном обществе можно наблюдать снижение социально-политических, культурных, досуговых интересов молодежи, что отражается на общем падении её культуры. Часть молодежи самоизолируется, уходит «в себя», в социальный вакуум, а это ограничивает её способность активно включаться в новые общественные отношения. Социальная бездеятельность рождает социальную безответственность.

Процесс информатизации и компьютеризации, как отмечают современные исследователи, связан с отчуждением человека от своей плоти. Использование новейших компьютерных технологий делают контакты с другими людьми и окружающим миром более опосредованными. Реальные социальные институты заменяются виртуальными: деньги, знакомство, торговля, общение и т.п. – все становится частью огромного мира под названием Интернет. Осваивая эту новую социокультурную среду, молодежь становится её элементом, приобретает её системные черты, в процессе коммуникаций постепенно превращается в кибер-социо-субъекта.

Исследование аддиктивного поведения молодежи как социокультурного явления предполагает изучение деформации ценностей и норм культуры в нашем

обществе. Стремление уйти от реальных проблем в иллюзорный мир способствует распространению среди молодежи алкоголизма и наркомании. Одной из причин роста этих негативных проявлений есть результат конфликта личности и общества, который особенно ярко проявляется в кризисе социализации.

Для определения ориентаций молодежи на ценности и социально-значимое поведение, нами было проведено исследование среди учащейся молодежи УО «Витебского государственного профессионально-технического колледжа легкой промышленности» г. Витебска. Так в ходе исследования нами были выявлены приоритеты молодежи, которые распределились следующим образом: «возможность хорошо зарабатывать и безбедно жить» - 92%; «достижение социального успеха» – 88%; «приобретение профессиональных знаний и навыков – 84%; «стремление к индивидуальной независимости – 84%; «стремление войти в элиту общества» – 74%; «стремление быть полезным обществу и другим людям» – 72%; «участие в общественной деятельности, общественных организациях» – 52%.

Исход из результатов исследования мы видим, что материальная обеспеченность стоит на первом месте и к сожалению, не все респонденты стремятся получить профессию, для дальнейшей, успешной жизнедеятельности. Большая часть респондентов ориентирована на оказание помощи другим людям, однако, участвовать в общественных организациях не желают 48% опрошенных. Это говорит о несоответствии запросов и потребностей молодых людей.

Так же исследование показало, что принципы характерные для потребления товаров и услуг проникают и в другие сферы жизнедеятельности человека, формируя потребительскую ориентацию в общении, в межличностных отношениях, в семье. Результаты исследования распределились следующим образом: «стремление общаться с друзьями, товарищами, знакомыми» – 86%; из них через Интернет – 49%, при личной встрече – 37%; «стремление к браку и созданию семьи» – 44%; «стремление к рождению и воспитанию детей» – 35%.

Нежелание связывать себя какими-либо узами, стремление к наибольшей свободе в отношениях привели к распаду института семьи в современном обществе. Все большее количество молодых людей выбирают свободный союз, гражданский брак, контрактные отношения. Однако, среди молодежи укореняется установка на совместное проживание, когда молодой человек и/или девушка изначально настроенные на неглубокие, ни к чему не обязывающие отношения. Значительное влияние на формирование подобных установок так же оказывает современная массовая культура.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что больше всего молодежь ценит материальные блага, профессиональную карьеру и личную свободу. К средней степени значимости были отнесены образование и достижение социального успеха, общение и стремление к созданию нового, желание быть счастливым в браке и семье. Однако есть и те, кто не проявил активности по отношению к учебе, участию в общественной работе, оказанию помощи другим людям, к созданию семьи, к рождению и воспитанию детей. Таким образом, в молодежной культуре формируется новая система социокультурных ценностей, где лидирующие позиции занимают индивидуальные ценности, а ценности общества отходят на второй план.

Изменение массового сознания, установление культуры неограниченного индивидуализма усиливаются характерным для демократического общества переходом к конститутативным принципам социальной регуляции, основанной на общих нормах и правилах человеческого общежития, в противоположность авторитарным и тоталитарным системам, базирующимся на политической регламентации жизни общества.

Как отмечают исследователи, доминирование конститутативных правил, «мягкой» системы регулирования социальных отношений приводит к тому, что в большей степени молодежь и маргинальные слои населения не воспринимают заложенную в них диалектику свободы и ответственности. По мнению У.Бека, это может вызвать возникновение такой серьезной социальной проблемы как исключение значительной части общества из социальной жизни, политики, культуры, образования, благосостояния [1].

Таким образом, социокультурные ценности формируются под воздействием различных процессов происходящих в обществе, которые оказывают неоднозначное воздействие на современную молодежь. Поэтому ценностное сознание современной молодежи характеризуется противоречивостью, разрозненностью, незавершенностью структуры социальных норм, установок, образцов поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бек.У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек. – М., 2003.

ГЕНДЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

С.Д. Матюшкова
Витебск, ВГУ

Первая половина 21 века характеризуется существенными изменениями во взглядах и поведении людей. Трансформируются, видоизменяются старые и появляются новые вызовы современности. Каждый человек испытывает на себе непосредственно или косвенно их влияние.

Особенно подвержены негативному влиянию в социальной среде дети. Сложившаяся социальная ситуация требует от современных родителей и педагогов новых подходов в решении современных проблем воспитания.

С развитием методологии гендерных исследований появились такие исследования и в образовании. Хотя по сравнению с философскими, социологическими и психологическими науками, где гендерные исследования активно развиваются, в современной педагогике это направление находится в стадии формирования и отличается своей неоднородностью (Л.В. Штылева). Так, либеральные феминистки (М. Уоллстонкрафт, Б. Фридан и др.) выступают за создание общих стартовых возможностей для детей разного пола посредствам смешанного обучения; социалистические (А. Коллонтай и К. Цеткин и др.) – подчеркивают, что именно система образования, особенно школьное обучение, формирует практики труда, которые в дальнейшем приводят к дискриминации женщин; а радикальные (Д. Спендер и др.) утверждают, что сами дети не могут сопротивляться порождаемым гендером культурным стереотипам, поэтому педагог должен обучать детей их преодолению [1, с.29-30].

В 60-70-х годах прошлого столетия в США появилось понимание «необходимости создания педагогики нового типа, которая будет успешно применяться для развития обоих полов» [3, с.147]. Стремление учитывать в образовании и воспитании различия в биологическом, религиозном и культурном опыте привело к возникновению в зарубежном образовании понятий «альтернативная», «мультикультуралистическая», «феминистская», «гендерно-толерантная» и «гендерная» педагогика. В некоторых источниках эти понятия употребляются как синонимы.

Рассмотрим особенности некоторых из них. Смысл «альтернативной» педагогики состоит в разработке педагогических моделей для культурно-социальных «меньшинств» вне зависимости от количественной представленности. «Гендерно-толерантная» педагогика стремиться учитывать потребности всех сексуальных и социальных групп в получении образования и реализации творческого потенциала. «Мультикультуралистическая» педагогика – это педагогика, которая поддерживает «оптимальный образовательный климат» для учащихся с альтернативной сексуальной идентичностью. Таким образом видно, что если «альтернативная» педагогика ориентирована на все культурно-социальные «меньшинства», то последние две - на представителей различной сексуальной ориентации [3, с.148-149].

Феминистская педагогика – это подход к преподаванию, учитывающий ценности феминизма, включая критику всех форм доминирования, акцент на сотрудничестве и стремление к интеграции теории и практики.

Феминистская педагогика ориентирована на повышение социальной активности и уровня самооценки общества. Новая форма обучения, направленная на повышение самосознания, была разработана на подъеме второй волны феминизма в США. Ключевыми методологическими инновациями феминисткой педагогики стал: акцент на опыт и важность раскрытия мнения любого обучающегося, коллективный процесс обучения, обучение, фокусированное на обучающемся, подчеркивание важности связей между теорией и практикой. Но оказалось легче изменить содержание курсов, чем методы и структуру преподавания [1, с. 29-30].

Некоторые специалисты в области педагогики и психологии на постсоветском пространстве последнее время стали признавать существование раздела науки о воспитании и образовании детей разного пола (И.С. Кон, Л.В. Штылева и др.). Гендерная педагогика – это раздел педагогики, посвященный изучению гендерной социализации и особенностей развития и воспитания мальчиков и девочек [2, с. 327].

Поддержка педагогами нового направления оказает позитивное влияние на появление у молодого поколения, только вступающего в самостоятельную жизнь, взглядов, содействующих выравниванию возможностей в допуске мужчин и женщин к основным ресурсам общества. Данная проблема затрагивает не только формирование среды, подготовленной к восприятию новых взглядов, но и транслирование современных идей и концепций в обновленном формате. С одной стороны, по мнению Н.Осетровой, находится феминизация учительской профессии, высокий уровень образования и правосознания педагогов, профессиональный и жизненный опыт; с другой – традиционализм и консерватизм, низкий статус учительской профессии – факторы, которые плохо сочетаются с институтами и ценностями, благоприятствующими поддержке политики равенства полов и защите ее идеалов.

Гендерные установки общества зависят от его потребностей, их специфика во многом определяется культурными особенностями среды, в которой они формируются. Исходя из этого, предлагаются две парадигмы гендерного воспитания: воспитание в духе сложившихся в каждой культуре представлений о мужском и женском предназначении – это патриархальная гендерная парадигма; воспитание, ориентированное на преодоление стереотипов – это эгалитарная парадигма.

Однако для формирования эгалитарных отношений в обществе этого недостаточно, так как необходимы изменения в каждодневном взаимодействии людей. Гендерное направление в педагогике находится на стадии формирования. Несмотря на это, гендерная педагогика должна стать необходимым компонентом общепедагогического образования. В настоящее время наблюдается противоречие между требования-

ми к профессиональной деятельности в данной области, с одной стороны, и отсутствием специальной гендерной подготовки педагогов, с другой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика / под ред. Л.В. Штылевой. – Мурманск: ОУ КРЦДОиРЖ, 2001. – 200 с.
2. Кон, И.С. Ребенок и общество/ И.С. Кон. – М.: Академа, 2003. – 336 с.
3. Суковатая, В. Фемининская педагогика как практика мультикультурализма / В. Суковатая // Высшее образование в России – №10 – 2004. – С.147 – 149.
4. Хрестоматия к курсу: Основы гендерных исследований / Ред. совет: О.А. Воронина, Н.С. Григорьева, Л.Г. Лунякова. – М.: МЦГИ – МВШСЭН–МФФ, 2001. – 368 с.

МАГЧЫМАСЦІ ФАРМІРАВАННЯ ЭТНІЧНАЙ САМАСВЯДОМАСЦІ СТУДЭНТАЎ ФСП і П, ЯКІЯ НАВУЧАЮЦЦА ПА СПЕЦЫЯЛЬНАСЦІ “САЦЫЯЛЬНАЯ РАБОТА”, ПРЫ ВЫКЛАДАННІ КУРСА “ЭТНАПЕДАГОГІКА”

А.Л. Міхайлава
Віцебск, ВДУ

Мэтанакіраванае фарміраванне этнічнай самасвядомасці беларускай моладзі патрабуе гісторыка-педагагічнага абгрунтавання яе стратэгіі. Гістарычныя традыцыі беларускага народа, што складаюць аснову этнапедагогікі, павінны актыўна выкарыстоўвацца ў сучасным выхаваўчым асяроддзі.

Беларусы, як і любы іншы этнас, “уяўляюць сабой арыгінальны (непаўторны) калектыў людзей, аб’яднаны этнічнай свядомасцю, якая мае псіхолага-генетычную аснову” [1, 230]. Этнас узнікае пры ўдзеле прыродна-геаграфічных, геапалітычных фактараў і ўяўляе сабой сістэму, якая складаецца з субэтнасаў і этнаграфічных груп. Прадстаўнікі любога дадзенага этнасу ўсведамляюць сваю адметнасць у параўнанні з прадстаўнікамі іншых этнічных калектываў, і гэта ўсведамленне выяўляюць у непаўторных паводзінах (г.зн. светаўспрыманні і бачанні сябе, сваёй ролі ў гэтым свеце), у традыцыях і звычаях, і нарэшце, у легендах і паданнях, казках, прыказках і прымаўках, г.зн. – у мове, якая ўяўляе сабой адну з праяў этнічнай арыгінальнасці.

Сацыяльна-прыроднае асяроддзе, што ўтварылася ў выніку гістарычнага развіцця беларускага народа, асаблівасцей гаспадарчага ўкладу, грамадскага жыцця, геаграфічнага асяроддзя, прыродных умоў, рэлігіі, абумовіла фарміраванне беларускай ментальнасці. Апошняя з’явілася вызначальнай у фарміраванні своеасаблівай сістэмы народных выхаваўчых сродкаў і метадаў беларусаў. Сродкі і метады беларускай народнай педагогікі, безумоўна маючы агульнаславянскія карані, разам з тым вызначаюцца нацыянальнай адметнасцю, што выяўляецца ў іх моўным і дзейным змесце, спецыфіцы традыцыйна-побытавай культуры і вуснанароднай творчасці, практычным напаўненні і спалучэнні, асаблівасцях выкарыстання.

Нацыянальная псіхалогія беларускага народа і яго менталітэт вызначылі адметныя рысы народна-педагагічнага ідэалу, якімі з’яўляюцца справядлівасць, калектывізм (як вынік абшчыннага быцця); стрыманасць, асцярожнасць, нешматслоўнасць (склаліся ў працэсе цяжкага падняволънага жыцця,

спусташальных войнаў); прастадушнасць, міралюбівасць, памяркоўнасць, надзвычайная талерантнасць (звязаны з адсутнасцю міжнацыянальнай варожасці і наяўнасцю верацярпімасці да прадстаўнікоў розных рэлігійных канфесій, а таксама арыентацыі на агульнасацыяльныя каштоўнасці).

Дадзеныя рысы як ментальныя якасці беларускага народа адлюстраваліся ў яго вуснай народнай творчасці, у працы, паводзінах, грамадстве, культуры і знайшлі сваё выяўленне ў грамадскім ідэале беларусаў. У ходзе гістарычнага развіцця Беларусі пад уздзеяннем асаблівасцей гістарычнага лёсу, менталітэту і рэгіёну пражывання паступова складваліся свае ўяўленні пра "дасканалага чалавека" як ідэал для падрастаючага пакалення. Ідэалам беларусаў з'яўляўся чалавек з актыўнай жыццёвай пазіцыяй, фізічна здаровы, моцны, высокамаральны. Да нашага часу з глыбіні вякоў дайшлі найкаштоўнейшыя звесткі пра асноўныя накірункі станаўлення і развіцця грамадскага ідэалу асобы на ўсіх этапах шматвяковай гісторыі Беларусі, што знайшло сваё выяўленне ў працах нацыянальных асветнікаў, пісьменнікаў і вучоных. Захаванне вышэйзгаданага ідэалу характэрна і для сучаснага грамадства, бо нягледзячы на міжнацыянальныя ўзаемадзеянні, беларусы захавалі сваю нацыянальна-гістарычную адметнасць, чаму спрыяла захаванне ў пакаленнях народна-педагагічнага ідэалу, якое адбываецца, на думку даследчыка беларускай народнай педагогікі В.С. Болбаса, "дзякуючы трансляцыі з пакалення ў пакаленне найбольш стабільных маральна-духоўных каштоўнасцей і ментальных якасцей адпаведнага соцыуму, а таксама ўзбагачэнню іх агульначалавечымі каштоўнасцямі цывілізацый, бо ідэал выконвае важную менталеўтваральную функцыю і садзейнічае не толькі захаванню, але і карэкцыі і пераўтварэнню каштоўнасных жыццёвых арыенціраў" [3, 150].

Адной з вучэбных дысцыплін, што можа выкладацца будучым спецыялістам гуманітарнага профілю, з'яўляецца этнапедагогіка. Менавіта яна актыўна ўплывае на фарміраванне этнічнай самасвядомасці.

Этнапедагогіка разглядаецца ў навуковым свеце як навука, у аснову якой пакладзена выхаваўчая практыка народа, што перадаецца з пакалення ў пакаленне не проста шляхам капіравання метадаў і прыёмаў выхавання, а праз пастаяннае і мэтанакіраванае ўдасканаленне назапашанага вопыту згодна з канкрэтным выхаваўчым асяроддзем, умовамі жыцця і поглядамі асобнай сям'і ды з каштоўнаснымі арыентацыямі грамадства.

Пры выкладанні курса "Этнапедагогіка", якое, дарэчы, адбываецца на беларускай мове, улічана разнастайнасць тэм, практычных і творчых заданняў, магчымасць выбару тэматыкі даследчага праекту. Тэматыка семінарскіх заняткаў цесна звязана з вывучэннем працэсу фарміравання нацыянальна вызначанай асобы беларуса (педагагічная культура і духоўны прагрэс народа; народны ідэал чалавека як сутнасць народнага выхавання; сродкі этнапедагогікі як шляхі дасягнення народнага ідэалу; увасабленне ідэй беларускай народнай педагогікі ў фальклоры; этнапедагогіка гульні; віды народнага выхавання). Заданні размеркаваны па мэце на вучэбныя (напрыклад, пабудаваць схему ўзаемасувязі этнапедагогікі з іншымі навукамі; раскласіфікаваць метады беларускай народнай педагогікі па пэўнай прыкмеце) і творчыя (напрыклад, скласці сцэнарый свята або віктарыну народных прыказак і прымавак, інсцэніраваць беларускую народную казку, анекдот, прыкмету ці павер'е (на выбар)). Студэнты на пачатку вывучэння курса выбіраюць пэўную тэму ўласнага даследчага праекту, звязанага з відамі народнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы: працоўным, маральным, фізічным, разумовым, эстэтычным, рэлігійным – і пры падрыхтоўцы да семінарскіх заняткаў назапашваюць матэрыял для даследавання паступова:

спачатку збіраюць фактычны матэрыял, абгрунтоўваючы народны ідэал беларусаў (прыказкі, прымаўкі, казкі, легенды і паданні, песні, жарты і анекдоты, прыкметы і павер'і); затым падбіраюць і апісваюць комплекс сродкаў і метадаў, звязаных з абраным відам выхавання для даследавання; складаюць метадычны матэрыял згодна з праблематыкай даследавання; афармляюць праект і выступаюць з вынікамі даследаванняў. Для большай доказнасці прыводзім прыклад планаў семінарскіх заняткаў па этнапедагогіцы для студэнтаў факультэта сацыяльнай педагогікі і псіхалогіі, што атрымоўваюць спецыяльнасці "Сацыяльная работа (сацыяльна-педагагічная дзейнасць)", "Сацыяльная педагогіка. Практычная псіхалогія".

Такім чынам, студэнты падчас выкладання этнапедагогікі спазнаюць сваю духоўную лучнасць з продкамі, вывучаючы асаблівасці педагагічных ідэй і практыкі беларусаў у выхаванні падрастаючых пакаленняў, далучаючыся праз азнаямленне з народнымі святамі, абрадамі, звычаямі і традыцыямі да пераемнай сувязі паміж пакаленнямі.

ЛІТАРАТУРА

1. Рогалев, А.Ф. Белая Русь и белорусы (В поисках истоков). – Гомель, 1994. – 267 с.
2. Мельнікаў, А. Характар і менталітэт беларусаў // Беларуская думка. – 1997. – №7. – С.101-110.
3. Болбас, В.С. Этычная педагогіка беларусаў. – Мн.: Бел.навука, 2004. – 175 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА: ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

А.П. Орлова
Витебск, ВГУ

Совершенствование системы образования, переход от знаниевой парадигмы к личностно-ориентированной предполагает пересмотр сложившейся системы профессиональной подготовки будущих специалистов. Качественно меняется позиция студентов в образовательном процессе. Появляется возможность и необходимость индивидуализации профессиональной подготовки специалистов. Это проецирует внимание на выстраивании индивидуальной образовательной траектории студента.

Индивидуальная образовательная траектория означает осознанный выбор студентом направления и содержания подготовки, а также продолжительность образовательного пространства.

Основной характеристикой научно-методического обеспечения условий реализации будущим специалистом индивидуальной образовательной траектории в вузе в системе многоуровневого, многовариантного образовательного процесса является диверсификация. Ее следует рассматривать через призму многофункциональности конкретного учебного заведения, вариативности и гибкости реализуемых образовательных программ в соответствии с национальной спецификой региона (учет национальной региональной образовательной и культурной традиции) и принципа поликультурности, позволяющего прогнозировать возможность конкурентноспособности будущего специалиста на международном рынке труда.

Главная цель диверсификации – удовлетворение интересов личности студента в формировании индивидуальной образовательной траектории. Условием достижения поставленной цели является перестройка технологий обучения в соответствии с инновационными целями и формами организации образования. И здесь немаловажную роль играет осознание и способность профессорско-преподавательского состава прейти на новый уровень компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов в вузе.

Инновационный подход в деятельности преподавателя вуза должен заключаться в способности на научно-педагогическом уровне оказать реальную помощь студенту в построении индивидуальной траектории профессионального становления. При этом главным является принципиально новый путь, по которому идет формирование компетентности будущего специалиста. В отличие от традиционного подхода (знаниево-предметного опыта) компетентностный подход (личностно-компетентностный опыт) предполагает, что студент не просто овладеет заранее предопределенной преподавателем суммой знаний, основанной на простом усвоении понятий и абстракций. В новом видении компетентностного подхода студент, идя к намеченной цели, сам является творцом своей компетентности, ставя во главу саморазвитие, самосовершенствование. Таким образом, компетентность становится продуктом индивидуального творчества и саморазвития. Задача вуза в лице профессорско-преподавательского состава заключается прежде всего в создании реальной компетентностно направленной педагогической среды, дающей возможность существования компетентности как самообразующейся, саморазвивающейся формы деятельности.

Выстраивая стратегию и тактику индивидуальной траектории профессионального становления студента можно образно сравнить новый подход к компетентностному развитию будущего специалиста с предагогическими исканиями Жан-Жака Руссо в отношении подготовки к будущей жизни главного героя романа «Эмиль, или О воспитании». Педагог (воспитатель) выступает в качестве Мастера, формирующего окружающую среду и деятельность обучающегося (воспитанника) в направлении самостоятельного, индивидуального поиска истины. Путем исканий и апробирования разных вариантов рождается своя система, собственное видение окружающего мира, индивидуальный стиль обретения знания осуществляется через творческий и личностный опыт.

Осознанный выбор профессии при условии сотрудничества с высококвалифицированными преподавателями вуза, ориентированными на личностно-ориентированную парадигму образования, позволяет, путем выстраивания индивидуальной траектории профессионального становления, сформировать компетентного современного специалиста, способного к саморазвитию, творению самого себя как профессионала высокого уровня.

В выстраивании индивидуальной образовательной траектории современного специалиста важное место принадлежит формированию толерантности, как важнейшей ценностной установке современного общества. Ученые вычленяют социально-психологические способы формирования толерантности: формирование правильных атрибуций о личности и поведении человека; создание условий для тесного и взаимовыгодного взаимодействия предубежденных групп; обучение общению, свободному от предубеждений и предрассудков; точное и полное информирование людей с целью снижения интоллерантности и неопределенности; профилактика предубеждений.

Возможно выделить ряд подходов к организации образования, оказавших существенное влияние на формирование толерантности. Так, в середине XX века

сформировались два противоположных взгляда на образование как феномен культуры. Опора на западную философию жизни и образования привела к стремлению унификации, культурному равенству, превращению культурных ценностей в инструмент социального сплачивания. Как результат – потребность нивелирования этнообразования. В то же время условия полиэтнической среды проецируют внимание ряда ученых на вопрос формирования этнокультурной компетенции путем усвоения традиций этнопедагогики.

В современных условиях мы имеем возможность вычленить качественно новый уровень понимания этнообразования в полиэтнической среде. Ученые утверждают необходимость формирования личности на этнокультурной основе, способной органически вписаться в мировую цивилизацию и культуру. С этой точки зрения, в основе этнообразования – этническая идентичность и культурная толерантность. Актуализация взаимосвязи и взаимодействия полиэтнического и поликультурного образования – новая реалия. Это, с одной стороны, должно гармонизировать отношения между этническими группами, с другой, способствовать гуманизации отношений между людьми одной и разных социокультурных групп. Такой подход к организации образования в определенной мере помогает преодолеть негативные тенденции в образовании (национализм, дискриминация по различным признакам). Поликультурность, как один из ведущих дидактических принципов, дает возможность говорить о том, что поликультурные основы этнопедагогики могут выступать как фактор, позволяющий эффективно решать проблему гармонизации отношений между этническими группами и гуманизацию отношений между людьми как одной, так и разных этнических групп, формируя толерантность как таковую.

Полиэтничность современного общества, формируемое мировое образовательное пространство, наметившаяся тенденция международной академичности реально акцентируют внимание на межэтнических контактах, проецируя внимание на профессионализме специалистов социальной сферы, предполагающем формирование социально-педагогической компетентности на основе принципа поликультурности. Принцип поликультурности и диалоговый подход к культуре позволяют разработать механизм проектирования поликультурного пространства современного социума, воссоздающего национальные культуры на основе принципа преемственности, т.е. взаимосвязи и взаимодействия культур. Поликультурность образовательного пространства при этом становится средой непрерывного формирования нравственного здоровья социума, где главным является нравственное совершенствование на основе толерантности. Это проецирует внимание на формировании индивидуальной образовательной траектории будущего специалиста с акцентом на принцип поликультурности.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ В КУРСЕ «СОЦИАЛЬНАЯ ЭКОЛОГИЯ»

З.Н. Соболь
Витебск, ВГУ

Человек издавна воздействовал на природу, изменял и приспосабливал ее к своим потребностям. Наступление человека на природу в конце 20 века привело к глобальному экологическому кризису. Огромные изменения в окружающей среде под воздействием хозяйственной деятельности человека охватили всю планету и развиваются в направлении ухудшения условий существования людей и других организмов. Еще В.И.Вернадский писал, что земная цивилизация вступила в геологическую полосу формирования общепланетарного «царства разума», способного коренным образом изменять биосферу в интересах свободно мыслящего человечества как единого целого. Это качественно новое состояние биологической оболочки земли было названо, ноосферой. Ноосфера в таком понимании представляет собой непрерывно расширяющуюся область разума на основе гармоничного взаимодействия человечества и природы. Однако, следует отметить, что превращение биосферы в ноосферу явно затянулось. Известный эколог Ю.Одум считает, что еще рано говорить о ноосфере, так как человек не может предугадать все последствия своих действий. Правильнее говорить лишь о начальной стадии формирования ноосферы, которая развивается в пределах техносферы. Человечество переживает самый трудный период своей истории, связанный с антропогенной перегруженностью Земли. В этих условиях, когда стремительно возрастает угроза исчезновения человека не только как социального существа, но и как биологического вида, особой задачей является формирование экологического сознания. Ведь экологическое образование затрагивает такие глобальные проблемы, как изменение климата Земли, истощение озонового слоя, загрязнение окружающей среды, сведение лесов, исчезновение многих видов животных и растений, голод и недоедание, перспективы устойчивого развития и др. Всего лишь 30-40лет назад исследователи обратили внимание на необходимость выделения понятия экологического сознания. Экологическое сознание - это более широкая категория, чем экологическое мышление. Философы (Э.В.Гирусов, А.Н.Кочергин, Ю.Г.Марков, Н.Г.Васильев и др.) понимают под экологическим сознанием совокупность взглядов, теорий, концепций, отражающих проблемы соотношения общества и природной среды. Оно формируется на основе познания законов, которые должны учитываться в ходе человеческой деятельности, чтобы сохранять жизнепригодное состояние природы.

С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин выделяют противоположные типы экологического сознания – антропоцентрическое и экоцентрическое. В современном экологическом образовании господствует антропоцентрическое направление, где в центре природы находится человек и от его сознания зависят рациональное использование природных ресурсов, состояние природной среды, сама возможность существования жизни на планете Земля. Основные особенности антропоцентризма следующие:

1. Высшую ценность представляет человек. Лишь он самоценен, все остальное в природе ценно лишь постольку, поскольку оно может быть полезно человеку. Природа объявляется собственностью человечества.
2. Целью взаимодействия с природой является удовлетворение тех или иных прагматических потребностей, т. е. получение определенного «полезного продукта».

3. Характер взаимодействия с природой определяется своего рода «прагматическим императивом»: правильно и разрешено то, что полезно человеку и человечеству.

4. Этические нормы и правила действуют только в мире людей и не распространяются на взаимодействие с миром природы.

5. Дальнейшее развитие природы мыслится как процесс, который должен быть подчинен процессу развития человека.

Это направление не всегда признает универсальную ценность природы, рассматривая ее в первую очередь как источник ресурсов и средство удовлетворения потребностей человека. Антропоцентрическое направление ограничивает творческое, альтернативное мышление современного общества.

Экоцентрическая парадигма утверждает целостный, этически ориентированный подход к ценности природы, подчеркивает ее уникальность и самоценность. Экоцентризм характеризуется следующими основными особенностями:

1. Высшую ценность представляет гармоническое развитие человека и природы. Человек – не собственник природы, а один из членов природного сообщества.

2. Целью взаимодействия с природой является максимальное удовлетворение как потребностей человека, так и потребностей всего природного сообщества.

3. Характер взаимодействия с природой определяется своего рода «экологическим императивом»: правильно и разрешено только то, что не нарушает существующее в природе экологическое равновесие.

4. Этические нормы и правила равным образом распространяются как на взаимодействие между людьми, так и на взаимодействие с миром природы.

5. Развитие природы и человека мыслится как процесс коэволюции, взаимовыгодного единства.

Человек здесь выступает не как хозяин природы, а как один из равноправных обитателей Земли.

Формирование экологического сознания представляет собой длительный и постепенный процесс, который предполагает хорошо организованную и поэтапно проводимую работу по воспитанию экологического поведения и усвоению экологических знаний. Уровень экологического сознания большинства населения не удовлетворяет современным требованиям общества. Это стало очевидным с принятием в 1996 году «Концепции национальной стратегии устойчивого развития», требующей изменения представлений о дальнейшем пути развития цивилизации. Концепция устойчивого развития определяет стратегию выживания человечества, устанавливает новые принципы отношения человека к природе, другим людям. Принцип устойчивого развития – это принцип развития природы, сделать развитие устойчивым с социальной, экологической и экономической точек зрения. Устойчивое развитие направлено на удовлетворение социально – экономических потребностей современного и будущих поколений без нанесения ущерба окружающей среде. В « Национальной стратегии устойчивого социально- экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года» намечено повышение экологической подготовки всех уровней обязательного и дополнительного образования и просвещения.

Формированию экологической грамотности будущих специалистов по социальной работе способствует курс « Социальная экология». Изучение этого курса дает возможность ознакомиться с основами общей и социальной экологии, обеспечить непрерывность экологического образования, повысить уровень профессиональной компетентности студентов за счет установления системы межпредметных связей, способствует формированию экологического сознания экоцентри-

ческого типа. Усвоение содержания курса достигается путем использования проблемно – ориентированной системы подачи материала. Поэтому наряду с традиционными формами, такими как чтение лекций, проведение семинарских и практических занятий мы применяем и более современные приемы – использование презентаций, компьютерного тестирования, круглые столы, конференции, имеющие целью активизировать процесс обучения.

Изучение социальной экологии способствует развитию экологического сознания, которое включает понимание человеком окружающего мира, процессов, происходящих в нем, своих действий, мыслей, своего отношения к внешнему миру и к самому себе. Экологическое сознание предполагает не только знания о состоянии общества и природы, но и осознание необходимости предотвращения дальнейшего нарушения экологического равновесия в природе с целью сохранения природных элементов жизни человека. Оно проявляется в развитии чувства ответственности по отношению к другим людям и будущим поколениям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гирусов, Э.В. Экологическое сознание как условие оптимизации взаимодействия общества и природы /Э.В. Гирусов// Философские проблемы глобальной экологии.- М.1983.- С.105-120.
2. Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология/ С.Д.Дерябо, В.А.Ясвин.- Ростов-на-Дону: Феникс,1996.
3. Каропа, Г.Н. Парадигмальные сдвиги и новые тенденции в экологическом образовании школьников /Г.Н. Каропа. //Адукацыя и выхаванне, 2009, №9- С.15-21.
4. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 года. – Минск, 2004.

ЗМЕСТ ЭСТЭТЫЧНАГА ВЫХАВАННЯ Ў БЕЛАРУСКАЙ НАРОДНАЙ ПЕДАГОГІЦЫ (канец XIX – пач. XX ст.)

С.Р. Туболец
Віцебск, ВДУ

Вядучыя педагогі мінулага і сучаснасці адзначаюць важнасць выхавання чалавека з мэтай захавання сувязі паміж старэйшым пакаленнем і яго нашчадкамі. Эстэтычнае выхаванне – істотная галіна сістэмы выхавання падрастаючага пакалення. Яно дазваляе захаваць і памножыць здабыткі матэрыяльнай і духоўнай культуры, уяўляе сабой “мэтанакіраваны працэс фарміравання ў чалавека эстэтычных адносін да рэчаіснасці… Яно звязана з успрыяннем і разуменнем … прыгожага ў рэчаіснасці, асалодай ім, эстэтычнай творчасцю чалавека” [1].

Эстэтычнае выхаванне можа ўспрымацца як філасофская і педагагічная катэгорыя, бо ў яго працэсе адлюстроўваецца фарміраванне ў асобе эстэтычных адносін да рэчаіснасці (прыроды, працы, грамадскіх адносін, учынкаў людзей) і эстэтычнай дзейнасці. Да эстэтычнага выхавання можна падыходзіць і як да складанай філасофскай і грамадска-педагагічнай сістэмы, якая з’яўляецца часткай духоўнай культуры чалавека. Эстэтычныя адносіны чалавека да рэчаіснасці, што ўключаюць прыроднае і прадметнае асяроддзе, мастацтва, мае аб’ектыўныя заканамернасці, якія дастунныя асэнсаванню, вывучэнню і правільнаму выкарыстанню [2, 24].

Мы разглядаем эстэтычнае выхаванне ў беларускай народнай педагогіцы як выхаванне ў асобе жадання, здольнасці ўспрыняцця і разумення таго прыгожага ў жыцці, якое з'яўляецца неабходным для працоўных; прывіццё на гэтай глебе эстэтычных густаў, эмацыянальных адносін да акаляючага свету і сацыяльнага жыцця праз авалоданне культурай продкаў. Эстэтычнае выхаванне ў беларускай народнай педагогіцы мае мэтанакіраваны характар, які склаўся пад уплывам назапашаных сацыяльна-культурных каштоўнасцей і звязаных з імі эстэтычнага ідэалу; ажыццяўляецца праз сістэму выхаваўчых уздзеянняў і ўплываў. Істотна, што мэта эстэтычнага выхавання адлюстроўвае абагульнены калектыўны вопыт выхавання, аднак у межах агульнага накірунку кожная сям'я ўносіла карэктывы на падставе асабістай эстэтычнай выхаванасці, асабістых уяўленняў аб выхаванні і памкненняў у жыцці. Агульная мэта эстэтычнага выхавання, на наш погляд, існавала як імкненне да дасягнення эстэтычнага ідэалу народа.

Дзеля дасягнення пастаўленай мэты народам выкарыстоўваліся разнастайныя метады ўздзеяння на асобу. Некаторыя з іх агульныя з метадамі, што прымяняюцца ў афіцыйнай педагогіцы (напрыклад, гутарка, назіранне, практыкаванне), аднак са сваімі асаблівасцямі напаўнення, сродкаў; некаторыя – спецыфічныя (наказ, грамадская думка, благаславенне).

Пры вывучэнні праблемы традыцый эстэтычнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы канца Х1Х – пачатку ХХ стагоддзя, мы прыйшлі да высновы, што эстэтыка паводзін, быту, зносін, знешняга выгляду, моўнай культуры будавалася на падставе сфарміраванага эстэтычнага ідэалу з дапамогай разнастайных сродкаў і метадаў, прыстасаваных да мэт эстэтычнага выхавання.

Такім чынам, змест эстэтычнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы вынікае з узаемадзеяння метадаў выхавання на падставе традыцыйных сродкаў. Працэс эстэтычнага выхавання згодна з узроставымі асаблівасцямі, доўжыцца праз усё жыццё, хаця асноўная перавага надаецца менавіта дзяцінству-падлеткавасці-маладосці. У пэўным узроставым перыядзе прэвалююць тыя ці іншыя метады эстэтычнага выхавання, скіраваныя на фарміраванне адпаведна непасрэднага пачуццёвага адлюстравання рэчаіснасці, эстэтычных перажыванняў, эстэтычных густаў, ацэнак, арганізацыі эстэтычна значнай практычнай дзейнасці. Інакш кажучы, мы бачым прыярытэтную скіраванасць тых ці іншых метадаў у розныя ўзроставыя адрэзкі.

У маленстве (ад нараджэння да 6-8 гадоў) галоўнымі паўстаюць метады фарміравання непасрэднага пачуццёвага адлюстравання рэчаіснасці: назіранне, растлумачэнне, перакананне, якія рэалізуюцца праз выкарыстанне калыханак, пацешак, забаўлянак, лічылак. Ва ўзросце "блазнюкоў" з'яўляюцца гульні, прыклад якіх – працоўная дзейнасць і сама праца. Ад 6-8 да 12-14 гадоў эстэтычае выхаванне скіравана на фарміраванне эстэтычных перажыванняў. Дзеці прывучаюцца рабіць усё, крытэрый якасці – прыгажосць. Вядзецца расповед, гутарка, дзеці ўводзяцца ў кола казак, загадак, прымавак і прыказак, гуляюць у гульні, крыніца якіх – працоўны працэс. Падлеткавы ўзрост – ад 12-14 да 16-17 гадоў аб'ядноўвае папярэдні і наступны перыяды, характаразуецца пераходам ад фарміравання эстэтычных перажыванняў да арганізацыі практычнай дзейнасці. Умоўныя межы з 16-17 да 19-20 год – арганізацыя эстэтычна значнай практычнай дзейнасці, якая ідзе праз працу, святы, абрады, традыцыі.

Метады эстэтычнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы накіраваны на ўнутраны свет асобы (інтравертаваныя), альбо ад асобы на знешні духоўны ці матэрыяльны свет (экстравертаваныя).

Рух да найвышэйшай прыгажосці ажыццяўляецца з дапамогай традыцыйных

сродкаў і метадаў, паступова ўдакладняючы і развіваючы ідэю вышэйшай сацыяльнай прыгажосці; ён скіраваны на развіццё рыс і якасцей асобы, спалучаных з народным эстэтычным ідэалам.

Да сродкаў эстэтычнага выхавання мы адносім гульню, працу і рамёствы, мову, народную творчасць, традыцыі, святы, звычаі, абрады, зносіны, лазню, арганізацыю прасторавага асяроддзя пражывання, рэлігію, прыроду – усе тыя галіны творчасці і жыццядзейнасці народа пры дапамозе якіх ідзе эстэтычнае ўздзеянне на асобу.

Аналіз народнага вопыту выхавання і творчасці дае падставы вылучаць такія пашыраныя метады эстэтычнага выхавання, як прыклад і аўтарытэт, гульня, унушэнне, пераканане, прывучэнне, практыкаванне, праца, назіранне, грамадская думка, заахвочванне, ухваленне і асуджэнне, вымовы,пасядзелкі, вячоркі, тлумачэнне, гутарка, запалохванне, зварот да эстэтычнага пацуцця, узаемная павага, агульная эстэтыка паводзін.

Такім чынам, мы бачым рэалізацыю зместа эстэтычнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы праз сістэму метадаў, што выкарыстоўваюцца ў гэтым працэсе. Яны ўсе ўзаемазвязаныя і ўзаемна дапаўняюць адзін аднаго (метады, скіраваныя на ўспрыняцце і паразуменне прыгажосці і метады, скіраваныя на фарміраванне і развіццё уменняў будаваць і захоўваць прыгажосць).

Існуе пэўная спецыфічнасць выкарыстання традыцыйных метадаў народнай педагогікі на падставе адвечных сродкаў выхавання ў розныя ўзроставыя перыяды. У маленстве ідзе фарміраванне непасрэднага пачуццёвага адлюстравання рэчаіснасці. Дзяцінства адметна метадамі эстэтычнага выхавання, што скіраваны на фарміраванне эстэтычных перажыванняў. Падлеткавы ўзрост аб’ядноўвае папярэдні і наступны перыяды, характарызуецца пераходам ад фарміравання эстэтычных перажыванняў да арганізацыі практычнай дзейнасці. Юнацтва – час арганізацыі эстэтычна значнай практычнай дзейнасці, якая ідзе праз працу, святы, абрады, традыцыі.

ЛІТАРАТУРА

1. Лихачёв, Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б.Т. Лихачёв. – М.: Просвещение, 1985. – 175 с.
2. Джантотаева, М.Э. Влияние этнопедагогических знаний на эстетическое воспитание младших школьников: дис. … канд. пед. наук: 13. 00. 01 / М.Э. Джантотаева; Карачаевский гос. ун-т. – Карачаевск, 2000. – 208 с.

БЕЗОПАСНАЯ БОЛЬНИЧНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ СЕСТЕР

А.В. Цецохо, В.В. Ольшанникова
Витебск, ВГМК

«Завтра, как и сегодня, медик сохранит свой сан жреца, а вместе с ним и свою возрастающую ответственность, и жизнь его останется такой же, как сегодня: трудной, тревожной, героической и возвышенной. Так помоги Вам Бог, даруя здоровье и Вам!» А.Моруа.

Целью работы являлось привлечь внимание к важности изучения проблемы по сохранению здоровья среди медицинских работников, рассмотреть профессиональные

факторы риска медицинского персонала, познакомить с современными эргономическими технологиями с целью внедрения в практическое здравоохранение.

Любая среда, в которой живет человек, имеет те или иные элементы, отрицательно на него влияющие. Мы называем их факторами риска. Для сохранения здоровья человек должен быть хорошо адаптирован к ним.

Медицинские работники занимаются своей профессиональной деятельностью в условиях ЛПО, которые представляют собой сложные экологические системы, оказывающие разнообразное воздействие на находящихся в них людей (пациентов и медицинских работников). Международный Совет Медицинских сестер в 2007 году объявил девиз: «Безопасная больничная среда – безопасность пациента и персонала».

ВОЗ и Всемирный альянс за безопасность пациентов и персонала в 2004 году выделил следующие основные агрессивные факторы больничной среды: физические перегрузки, воздействие токсических веществ и радиоактивного излучения, внутрибольничная инфекция, психоэмоциональные перегрузки [1].

Из всех вышеперечисленных факторов наиболее изученным является воздействие внутрибольничной инфекции. Между тем, проблему перегрузки и травматизма медицинских работников можно решить с помощью обучения персонала здоровьесберегающей технологии – медицинской эргономике: навыки безопасной работы при уходе за пациентами, обучение современным технологиям перемещения тяжестей, а также методам снятия напряжения мышц при вынужденных рабочих позах, методикам тдыха и восстановления здоровья в процессе профессиональной деятельности. Основной закон эргономики – «Вам должно быть удобно всегда!».

Так же на медицинскую сестру ежедневно влияют психоэмоциональные воздействия больничной среды (по сути своей являющиеся стрессорами). Это может приводить к развитию дистресса, а в дальнейшем и к нервному истощению. В результате нервное истощение приводит к снижению способности мыслить критически, решать проблемы и принимать адекватные решения, что может негативно повлиять на качество выполнения профессиональных обязанностей, а значит и на безопасность пациента.

Для того чтобы медицинский работник смог предусмотреть воздействие негативных факторов больничной среды и использовать свои профессиональные знания для их коррекции, в нашем колледже введен элективный курс по изучению безопасной больничной среды при додипломной подготовке специалистов, так и при повышении квалификации как элемент управляемой самостоятельной работы слушателей ОПК. В соответствии с вышеподнятой темой курс включает пять занятий по разделам: физические перегрузки, воздействие токсических веществ и радиоактивного излучения, психоэмоциональные перегрузки, инфекционная безопасность и инфекционный контроль.

Заботьтесь о здоровье 24 часа в сутки, 365 дней в году, на работе и во время отдых, все годы жизни!

ЛИТЕРАТУРА

1. ЛЕМОН. Учебные материалы по сестринскому делу. Пакет материалов для медсестер и акушерок. Всемирная организация здравоохранения. 1996 год.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

ФАЗА АДЕПТА КАК ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Д.В. Алексеенок
Витебск, ВГУ

Проблема профессионального самоопределения является актуальной для современной психологической науки.

Н.В. Самоукина при рассмотрении данного вопроса особенно отмечает активность молодого человека в процессе выбора будущей профессии. Автор рассматривает процесс профессионального самоопределения «как действия молодого человека по самоанализу, самопознанию и самооцениванию собственных способностей и ценностных ориентаций, действия по пониманию степени соответствия собственных особенностей требованиям выбираемой профессии и действия по саморазвитию у себя способностей и возможностей в процессе профессиональной подготовки и обучения с целью достижения более полного соответствия самого себя относительно выбранной профессии и профессии относительно собственных устремлений» [1, с.30] Таким образом, отмечается необходимость высокого уровня активности личности для успешного профессионального самоопределения.

Н.С. Пряжников при рассмотрении проблемы профессионального самоопределения говорит об избирательном отношении индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии. Ядром профессионального самоопределения определяет осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий. Исследователем также отмечается, что профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации [2].

Н.С. Пряжников определяет, что профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни. Оно не отождествляется с актом выбора профессии. Личность постоянно переосмысливает свой профессиональный жизненный путь и самоутверждается в профессии на разных его этапах [2].

Е.А. Климов говорит о том, что профессиональное самоопределение следует понимать «как деятельность человека, обретающую то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда» [3, с.27]. Автором выделяются следующие фазы развития профессионала.

Фаза оптации. Это период, когда человек обретает озабоченность вопросами выбора профессии или ее вынужденной перемены и делает этот выбор. Точных временных границ этой фазы, как и других, нет, поскольку они задаются условиями жизни, культурой. Если в роли оптанта оказывается профессионал (частично утративший трудоспособность или оказавшийся без работы и вынужденный переменить профессию), то календарный возраст здесь может быть любым в интервале трудоспособности.

Фаза адепта, то есть профессиональная подготовка. Адепт – человек, ставший на путь приверженности к профессии и осваивающий ее (учащиеся профессиональных училищ, средних и высших учебных заведений, а также обучающиеся через систему краткосрочных форм профессиональной подготовки на производстве – слушатели, курсанты, ученики мастеров-наставников). В зависимости от типа профессии фаза адепта может быть многолетней или совсем кратковременной (простой инструктаж).

Фаза адаптанта – вхождение в профессию после завершения профессионального обучения, продолжающееся от нескольких месяцев до 2-3 лет. Здесь молодой специалист адаптируется к нормам коллектива, в который он попадет, привыкает решать разнообразные профессиональные задачи.

Фаза интернала – вхождение в профессию в качестве полноценного коллеги, способного стабильно работать на нормальном уровне, самостоятельно справляться с основными профессиональными функциями. На этой стадии работника коллеги воспринимают как «своего среди своих», т.е. работник уже вошел в профессиональное сообщество как полноценный член

Фаза мастера. О работнике можно сказать: «лучший среди хороших», то есть работник заметно выделяется на общем фоне. Такой работник может решать и простые, и самые трудные профессиональные задачи. Он выделяется или какими-то специальными качествами, умениями или универсализмом, широкой ориентировкой в профессиональной области, или тем и другим. Такой специалист обрел свой индивидуальный, неповторимый стиль деятельности, его результаты стабильно хороши, и он имеет основания считать себя в чем-то незаменимым.

Фаза авторитета. Это мастер своего дела, уже хорошо известный, как минимум, в профессиональном кругу или даже за его пределами. В зависимости от принятых в данной профессии форм аттестации работников, он имеет те или иные формальные показатели квалификации. Профессиональные задачи он решает за счет большого опыта, умелости, умения организовать свою работу, окружить себя помощниками.

Фаза наставника. Высший уровень работы любого специалиста. Эта стадия интересна тем, что работник являет собой не просто великолепного специалиста в своей отрасли, но и профессионала, у которого коллеги готовы поучиться, перенять опыт [3].

В рамках нашего исследования мы особенно выделяем фазу адепта как определяющий период успешного профессионального самоопределения. В нашей работе мы исследовали студентов дневной формы обучения, то есть лиц, находящихся в своем развитии в периоде юности. В это время происходит личностное самоопределение в различных жизненно важных сферах, наступает период начала реализации собственного «Я», в частности, осуществляется выбор места учебы, происходит получение профессионального образования. Таким образом, мы рассматриваем студента не только в качестве будущего специалиста, но и как личность на новой ступени социального становления. Поэтому считаем особенно важным в рамках осуществления вузовского образования, в фазе адепта, не пропустить этот сензитивный период для становления и формирования смысловой сферы личности, определяющей дальнейшее ее развитие и в целом, и как профессионала.

По результатам нашего исследования, мы пришли к выводу о том, что если человека еще в юношестве, в нашем случае в студенческие годы, поддержать в формировании собственной личности, ее направленности, поиске своего стиля жизни, учитывающего все плюсы и минусы его индивидуальности, то именно он

в будущем сможет влиять на собственную судьбу, развивать и пестовать свои способности [4]. Именно в фазе адепта мы можем воздействовать на студентов с целью повышения общего уровня осмысленности их жизни через осознание места будущей профессиональной деятельности в текущей иерархии смыслов жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Самоукина, Н.В. Психология профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – СПб,: Питер, 2003. - 224 с.
2. Пряжников, Н.С, Пряжникова, Е.Ю.. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по напр. и спец. "Психология" / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. - М.: Академия, 2004. - 480 с.
3. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М., ACADEMIA, 2004. – 304 с.
4. Мартынова, Е.В. Роль смысложизненных ориентаций в системе профессиональной подготовки студентов педвузов // Мир психологии. – 2001. – №2. – С. 109-114.

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ ПРИНЦИПА «ЗЕРКАЛЬНОГО Я» В ФОРМИРОВАНИИ Я-КОНЦЕПЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

С.Л. Богомаз
Витебск, ВГУ

Вопрос о познании человеком своего Я привлекал к себе внимание еще в древности, однако и в наше время он остается актуальным. Как справедливо заметил Л.В. Скворцов, "формирование культуры самосознания сегодня – не роскошь, предназначенная для избранной философской элиты общества, а общая социальная, даже шире - общечеловеческая задача" [2, 14].

В отличие от философских теорий, претендующих на раскрытие "истинной природы" и "сущности" "Я" в целом, психология пытается расчленить эту проблему на составные части, которые могли бы стать предметом экспериментальных исследований. Однако классификация соответствующих психологических теорий представляет большие трудности, так как они дифференцируются по различным линиям.

Во-первых, по предмету, на котором сосредоточен главный интерес исследователей. Одни интересуются, прежде всего, субъективными свойствами индивида, внутренними источниками его активности. Других занимает преимущественно "образ Я" как элемент самосознания.

Во-вторых, психологические исследования различаются по теоретическому контексту, углу зрения, под которым рассматривается проблема "Я". Там, где отправной точкой служит теория личности, "Я" чаще всего мыслится как некое структурное единство и наибольшее внимание привлекают его регулятивные функции. В контексте теории сознания на первый план выступают когнитивные особенности процессов самосознания, адекватность самооценок и т.п.

В-третьих, существенно различается методологическая стратегия исследований. Так, подход к изучению самооценок меняется в зависимости от того, рассматриваются они исследователем как непосредственные компоненты "образа Я" или только как индикаторы каких-то глубинных и не осознаваемых личностью качеств [1,70].

Методика и проектирование исследования

Целью нашего исследования было определение специфики проявления принципа «зеркального Я» в формировании Я – концепции старшеклассников.

В исследовании мы использовали «Методику изучения Я – концепции личности» (Ю. Н. Емельянов) и «Опросник по изучению самоотношений» (В. В. Столин).

Для измерения самоотношения в качестве исходных было отобрано 9 измерений (модальностей), которые наиболее существенно характеризуют самоотношение как чувство в адрес собственного Я.

В рамках нашего исследования был проведен количественный и качественный анализ полученных сырых данных. Качественный анализ заключался в выделении смысловых единиц: образов «Я – сам», «Я – глазами родителей», «Я – глазами друга». Количественный – в подсчете частоты встречаемых характеристик, в степени их значимости для старшеклассника, а также в измерении определенных аспектов его Я (9 аспектов, предложенных в опроснике В. В. Столина). Был также проведен корреляционный анализ выделенных 60 характеристик.

Анализ результатов и их интерпретация

При обработке полученных результатов были выведены средние по каждому из предложенных образов Я, соотношение которых продемонстрировало иерархическую структуру вышеперечисленных образов. Анализируя данную, иерархическую структуру типичных характеристик образа «Я – сам» у старшеклассников, можно отметить, что самые высокие ранги имеют такие характеристики, как «личность» (1,8), «семейное самоопределение» (4,5), «идентичность социального класса» (4,6), «тендерные роли» (5), «уверенный в себе» (5,2). Все эти характеристики являются личностно нейтральными, но социально значимыми. Наименьшие ранги имеют следующие характеристики образа «Я – сам» у старшеклассников: «Я в будущем» (7,1), «общительный» (6,9), «эгоист» (6,9). Возможно, это связано с тем, что данные характеристики наименее значимы для старшеклассника в силу их недостаточной осознанности.

Иерархическая структура типичных характеристик образа «Я – глазами родителей» у старшеклассников отличается от описанной выше. Так, наиболее высокие ранги старшеклассники присвоили характеристикам «семейное самоопределение» (2,2), «опора» (4), «любимый» (4,1), «добрый» (4,3), «умный» (4,5). Наименьшие ранги получили характеристики «общительный» (7,4), «жизнерадостный» (6,8), «идентичность социального класса» (6,5). Это, возможно, связано с тем, что для испытуемых особенно важны характеристики их принятия со стороны родителей, причем именно те характеристики, которые касаются их глобальных личностных черт. Как видим, характеристика «семейное самоопределение» занимает достаточно важное место в образе Я старшеклассника: она имеет наибольший ранг среди других характеристик образа «Я – глазами родителей» и занимает второе по значимости место в самоописании старшеклассника (образ «Я – сам»). Логично, что эта характеристика тесно связана с такими как «опора», «любимый», «добрый», «умный».

Для образа «Я – глазами друга» характерна следующая иерархия: «друг» (1,9), «личность» (3,5), «опора» (3,9), « жизнерадостный» (4,5), «понимающий» (4,6) – эти характеристики наиболее значимы для старшеклассника; а «умный» (6,6), «физически привлекательный» (6,3), «неординарный» (6,2), «импульсивный и эмоциональный» (6,2), «негативные характеристики» (6,2) – наименее значимы. Характеристики, имеющие наиболее высокие ранги, связаны в первую очередь, с межличностными отношениями. Старшеклассник строит свой образ, получая об-

ратную связь от друга. Логично, что на первое место выдвигаются характеристики, наиболее важные для социального взаимодействия: «друг», «личность», «опора», «жизнерадостный», «понимающий».

Больше всего характеристик себя было определено в образе «Я – сам», немного меньше – в образе «Я – глазами родителей», меньше всего – образ «Я – глазами друга». Такая последовательность вполне понятна. Индивид может охарактеризовать себя сам полнее, чем другие, в силу того, что он имеет более глубокие и разнообразные представления о себе. Родители же могут дать больше характеристик, чем сверстники, так как формирование Я-концепции личности начинается именно в семье.

Необходимо отметить, что такие характеристики, как «идентичность социального класса», «уверенный в себе», «умный», «неординарный», «добрый», «импульсивный и эмоциональный», «жизнерадостный», «опора», «общительный», «физически привлекательный», присутствуют не только в образе «Я – сам», но и в образах «Я – глазами родителей и глазами друзей». Таким образом, они являются глобальными в построении Я-концепции старшеклассника. Характеристики «семейное самоопределение», «любимый», «школьная роль», «эгоист» входят в содержание образов «Я – сам» и «Я – глазами родителей». А характеристики «личность», «гендерные роли», «друг» содержатся в образах «Я – сам» и «Я – глазами друга». Нам видится это вполне логичным. Отметим, что такая характеристика, как «Я в будущем» присутствует только в образе «Я – сам». И хотя многие качественные характеристики в образе Я и образах «зеркального Я» совпали, по степени важности они отличаются.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богомаз, С.Л. Самоанализ: подходы, тенденции, возможности и ограничения / С.Л. Богомаз. – Вестник ВГУ, – 2005. – №2 (36) – с.59-70.
2. Скворцов, Л.В. Культура самосознания. Человек в поисках истины / Л.В. Скворцов. – М.: Политиздат, 1989.-202с.

МОДЕЛИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В.П. Волчок
Витебск, ВГУ

В истории родительства все более явной становится тенденция возрастания значения института семьи. Прежде ответственность за воспитание ребенка возлагалась на общество, в то время как индивидуальное родительство охватывало лишь непродолжительный период детства ребенка до начала вступления его в трудовую деятельность или начала выполнения им социальных функций, но с изменение задач социализации ребенка в рамках семейного воспитания на каждой из возрастных стадий его развития претерпевают изменения конкретные формы и средства воспитательных воздействий, характер отношения ребенка с родителями. Семья в современном обществе рассматривается как институт первичной социализации ребенка. Родительство имеет социокультурную природу и характеризуется системой предписанных культурой и обществом норм и правил, регулирующих распределение между родителями функций ухода за детьми и их воспитания в семье, определяющих модели ролевого поведения. Родители несут ответственность перед обществом

за организацию системы условий, соответствующих возрастным условиям развития ребенка на каждой из ступеней онтогенеза и обеспечивающих оптимальные возможности его личностного и умственного развития [1].

Характерные особенности детско-родительского взаимодействия при анализе профилей родительского отношения и личностного поведение в диадах позволяет выделить и описать модели детско-родительского взаимодействия в дошкольном возрасте [2].

Модель сензитивного родительского отношения встречается в диадах с личностным поведением П+/НД–, П+ /ВД+, П+/ВП+. При сензитивном родительском отношении, дети испытывают необходимость в помощи и поддержке родителей, принимают их мнение, склонны соглашаться. Такие формы поведения как властность, подозрительность, а так же тенденции к лидерству, при положительном отношении к ребенку, детьми отрицаются. В то же время дети не ждут от родителей полного конформизма, но рассчитывают на компетентное поведение, дружеское общение, эмоциональный контакт.

Модель покровительствующего родительского отношения встречается в диадах с личностным поведением Д+/ВД–, Д+/НД–, Д+/ВД+. Дети описывают покровительствующее родительское отношение, через родительскую уверенность в себе, уверенность в том, что не родительская строгость, а внимание к ребенку, теплота и открытость отношений между родителем и ребенком представляют собой проявление любви и уважения. Родительское отношение характеризуется отсутствием резких перепадов от вседозволенности к суровым наказаниям. При покровительствующем отношении родителей к ребенку доминируют теплые дружеские отношения с четким осознанием границ того, что можно и чего нельзя. Родительские запреты в данном случае действуют на фоне родительской любви.

Модель спокойно-отстраненного родительского отношения встречается в диадах с личностным поведением Д+/НП–, Д–/НД–, П–/ВД+. Спокойно-отстраненное родительское отношение воспринимается, в первую очередь, как отсутствие грубой силы и стремления к неразделенной власти в общении с ребенком. Родители добиваются почитания родительского авторитета, не прибегая к декларациям догм. Родительское отношение основано, с их точки зрения, на доверии. При спокойно-отстраненных отношениях характерно находить всякую истину в споре, прислушиваясь к различным аргументам и отдавая предпочтение логике здравого смысла. Во взаимодействии отрицается какой-либо конформизм.

Модель аффективно-отвергающего родительского отношения встречается в диадах с личностным поведением Д–/ВП+, Д–/НП+, Д+ НП–. Аффективно-отвергающее родительское отношение, с точки зрения ребенка, характеризуется агрессивностью и чрезмерной строгостью в межличностных отношениях. Ориентировка родителя на свои проблемы, свое самолюбие и утрированное самолюбие, как правило, исключают принятие ребенка. Он воспринимается, как неугодный, которого необходимо подавить, дабы утвердить свою значимость. Для этого используются всякого рода манипуляции. Так, эмоциональная холодность к ребенку маскируется и зачастую выдается за сдержанность, скромность, следование «этикету». В то же время при аффективно-подавляющем отношении родителей к ребенку могут наблюдаться ярко выраженные подозрительность, склонность к чрезмерной критике в его адрес, целью которой является стремление унизить в глазах окружающих. Наряду с этим, постоянно, главным образом, на вербальном уровне, демонстрируется позитивная активность и ответственность за судьбу ребенка.

Модель неустойчиво-сензитивного родительского отношения встречается в диадах с личностным поведением П–/НП+, П–/ВП+. При неустойчиво-сензитивном родительском отношении дети отмечают резкую смену стилей и воспитательных приемов, представляющее собой переход от очень строгого к либеральному, и наоборот, вне зависимости от того, что сделал ребенок. Родитель представляется человеком совершенно непредсказуемым. Дети не имеют возможности предвидеть, как родитель отреагирует на ту или иную ситуацию, событие – подвергнет ли суровому наказанию за мелкие проступки или слегка пожурит за что-нибудь существенное, просто приняв заверения ребенка в том, что это больше не повторится. Родитель с неустойчиво-сензитивным отношением либо долго и педантично будет «промывать косточки», либо примет на веру заверения ребенка в невинности и т.п.

Модель привязывающе-подавляющего родительского отношения встречается в диадах с личностным поведением П+/НП+, П+ НП–. В привязывающе-подавляющем родительском отношении дети видят навязывание им чувства вины по отношению к родителю, в его декларациях и постоянных напоминаниях о том, что родитель «жертвует всем ради ребенка», берет на себя ответственность за все что делает ребенок. Родителем утверждается изначальная зависимость его статуса и оценки окружающих от соответствия ребенка его «эталону», с исключением, при этом возможности других вариантов самовыражения. Так родитель стремится любым способом исключить неправильное поведение ребенка. Мнение ребенка не принимается во внимание. Родители больше полагаются на строгость наказания, считая, что они «правы, а дети еще слишком малы, чтобы судить об этом».

Таким образом, модели детско-родительского взаимодействия в дошкольном возрасте определяются сочетанием профиля родительского отношения и формы личностного поведения, с учетом уровня умственного развития ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волчок, В.П., Институт социальных норм в пространстве детско-родительского взаимодействия / В.П. Волчок // Психология социального развития: человек в современном мире: сб.науч.тр./филиал рос.гос.соц.ун-та в г. Минске; науч. ред.: Ю.Н. Карандашев, В.Н. Шашок.-Минск: Изд.центр БГУ, 2009 г.-С.131-138.
2. Волчок, В.П., Родительское отношение во взаимодействии родителей и детей/ В.П. Волчок// Психосфера. Сб. науч. тр. кафедры психологии ТулГУ. Выпуск 4 / Под ред. Е.Е. Сапоговой. - Тула:Изд-во ТулГУ, 2010.-С. 8-16.

КОНЦЕПЦИЯ ТВОРЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ЭКСПРЕССИВНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ ИСКУССТВОМ

А.А. Ганкович
Витебск, ВГУ

Психотерапия искусством (expressive arts therapies) представлена четырьмя основными направлениями – арт-терапией, драматерапией, музыкотерапией и танцедвигательной терапией – которые во многих странах признаны в качестве самостоятельных профессий (США, Франция, Великобритания, Германия). Каждое из данных направлений экспрессивной психотерапии искусством основывается на принципе вовлечения клиента в тот или иной вид творческой деятельности.

В арт-терапии такой деятельностью является главным образом, изобразительное творчество (создание образов из различных изобразительных материалов и реакции на эти образы), в музыкотерапии – самовыражение посредством музыки (вокалотерапия, игра на музыкальных инструментах, пассивное слушание), в драматерапии – сценическая игра (сценические перфомансы, психодрама), а в танцедвигательной – творческое выражение посредством движения и танца (танцевальные перфомансы, движения-чувства и т.д.).

Экспрессивная психотерапия искусством может выступать в качестве оригинальной модели психологического тренинга для адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности. Данная модель характеризуется тем, что в ней все четыре формы экспрессивной психотерапии искусством сочетаются и дополняют друг друга. Это будет способствовать мобилизации творческого потенциала участников группы и предоставит им широкие возможности для творческого самовыражения.

Понятие творческой коммуникации позволяет акцентировать внимание на некоторые особенности процесса общения участников тренинговой группы, которые определяются уникальными условиями арт-терапевтической работы. Так, например, общение участников протекает не только и не столько посредством речи, сколько посредством изобразительных материалов и образов, выразительной пластике тела, музыки и драматической игры [1].

Интеграция различных модальностей творческого самовыражения в условиях группового тренинга является одним из факторов положительных изменений во взаимодействии участников группы, а также в их личностном функционировании, что имеет большое значение при решении различных задач развития и оздоровления, а также для психокоррекции.

По мнению А.И. Копытина творческая коммуникация является особого рода деятельностью, основное содержание которой составляет более свободное, чем в большинстве повседневных ситуаций, общение людей, сопровождающееся получением нового опыта и преодолением коммуникативных стереотипов, и тем самым дающее толчок развитию личности [2].

Более свободное, чем в большинстве повседневных ситуаций, общение людей может происходить в силу тех специфических предпосылок, которые отличают групповой арт-терапевтический тренинг. К ним можно отнести использование широкого набора различных способов коммуникации, включающих: изобразительную деятельность, музыку, сценическую игру, литературное творчество, выразительные движения и танец. Все это позволяет сделать общение людей более динамичным, спонтанным и многосторонним, затрагивающим разные аспекты и уровни их личного опыта, а также различные психические процессы и структуры [3, 4].

В качестве разновидности творческой коммуникации мы можем рассматривать такое общение, которое происходит не только между отдельными субъектами, но и разными внутриличностными образованиями, например, сознанием и бессознательным (согласно психодинамической модели), саморефлексирующим «я», его разными ролевыми воплощениями и воображаемой аудиторией/«собеседником» (согласно теории социального конструктивизма С. Хэмпсона) и т.д.

Основной целью творческой коммуникации можно считать развитие и улучшение функционирования личности в многообразии ее проявлений и конкретных условий ее жизни и деятельности. В качестве некоторых задач творческой коммуникации могут выступать:

• улучшение качества общения субъекта с окружающими его людьми, приносящее ему большее удовлетворение от межличностных контактов;

• развитие межличностной компетентности – умения понимать и принимать окружающих, вступать с ними в конструктивное взаимодействие;

• осознание общности и различий в проблемах и опыте разных людей;

• развитие интересов и мотиваций;

актуализация и проявление латентных (скрытых) потребностей и свойств личности, раскрытие внутренних ресурсов и творческих способностей;

• укрепление и осознание связи между различными «зонами» психического опыта и системы отношений; укрепление «я»; интеграция эмоциональных, познавательных и поведенческих аспектов функционирования личности;

• развитие спонтанности и способности экспериментировать с новыми формами опыта;

• развитие самодирективности (самостоятельности) и способности к принятию ответственности за свои действия;

• развитие копинговых умений (умения справляться со сложными ситуациями) и совершенствование механизмов психологической защиты;

• осознание и коррекция дисфункциональных паттернов поведения и мышления;

• осознание потребностей и переживаний;

• актуализация и выражение чувств;

• развитие образного и понятийного мышления, сенсомоторных навыков, эстетических представлений и т. д.

Задачи творческой коммуникации могут, таким образом, быть связаны с развитием, психокоррекцией, реабилитацией, адаптацией, оздоровлением и психопрофилактикой. Поэтому описанная модель тренинга может быть применена разными специалистами-психологами (с целью личностного роста, психокоррекции и психопрофилактики), педагогами и социальными работниками (с целью развития, а также реабилитации и психопрофилактики), психотерапевтами (с целью психотерапии и оздоровления, иногда – также с целью психопрофилактики и реабилитации).

ЛИТЕРАТУРА

1. Копытин, А.И. Руководство по групповой арт-терапии.СПб.: Речь,2003.
2. Копытин, А.И. Основы арт-терапии. СПб.: Лань,1999.
3. Бетенски, М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии. СПб: Эксмопресс,2002.
4. Waller D. Group Interactive Art Therapi. Its Use in Training and Treatment. London Routlendge,1993

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ГОРЯ У ДЕТЕЙ: РОЛЬ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ КОНЦЕПЦИИ СМЕРТИ

Т.В. Дорожевец
Витебск, ВГУ

Детские стратегии преодоления горя зависят от многих факторов, одним из важнейших среди них является уровень развития когнитивных функций. Когнитивными представлениями, необходимыми для этого понимания являются: 1) время, включающее будущее; 2) трансформация; 3) необратимость; 4) причинность; 5) конкретные операции. В соответствии с теорией Пиаже конкретные опе-

рации возникают после семи лет. Опыт показывает, что между 5 и 7 годами ребенок достаточно понимает смерть, чтобы испытывать сильные негативные эмоции, однако слабое развитие умений преодолевать отрицательные эмоции делает эту группу особенно уязвимой.

Традиционно полная концепция смерти включает в себя несколько компонентов: **универсальность**, **необратимость**, **нефункциональность** и **причинность**. Универсальность (также рассматриваемая в литературе как неизбежность) включает понимание того, что все живые существа умирают. **Необратимость** (также рассматриваемая как окончательность, конечность) предполагает понимание того, что, если какое-либо живое существо умирает, его физическое тело уже никогда не сможет вновь стать живым. **Нефункциональность** (или прекращение, остановка) заключается в том, что все функции жизнеобеспечения прекращаются после смерти. **Причинность** и подчиненный концепт "**старость**" означают, что живые существа умирают в результате действия различных биологических причин.

В соответствии с теорией Пиаже о четырех стадиях когнитивного развития ребенка основное развитие представлений о смерти приходится на стадию конкретных операций между 7 и 12 годами. Традиционно считается, что дети младше 5 лет находятся на первой стадии, центральным содержанием который является отрицание смерти. На второй стадии между 5 и 9 годами дети персонифицируют смерть, приписывая человекоподобные качества неодушевленным предметам или понятиям типа "старухи с косой". На последней стадии, которая начинается после 9 лет, дети начинают понимать, что смерть окончательна и универсальна.

Необходимо учитывать, что развитие концепции смерти у детей положительно коррелирует с развитием их вербальных способностей. Была выдвинута гипотеза, что в рамках общей концепции смерти только понятие универсальности связано с уровнем когнитивного развития ребенка, а для понятий необратимости и нефункциональности такой связи нет. Необратимость и нефункциональность смерти – это "научные" понятия, которые постигаются через интуицию. Понятие универсальности намного более конкретно, и поэтому основным каналом его усвоения является житейский опыт.

Одним из подтверждений гипотезы является факт, что у детей в возрасте 7-8 лет (начало стадии конкретных операций) отмечается всплеск субъективного принятия идеи универсальности смерти. В цикле исследований 2000-2010 гг. была подтверждена сильная связь между представлениями о смерти и стадиями когнитивного развития по Пиаже. На основании полученных данных была разработана теоретическая модель стадий развития концепции смерти у детей. На первой стадии, соответствующей дооперациональному уровню, мышление ребенка является эгоцентрическим и магическим, и смерть воспринимается как разлука. На второй стадии (конкретные операции) дети видят смерть как конкретное явление, вызванное внешними (а позднее и внутренними) причинами. На последней стадии (уровень формальных операций) дети способны думать о смерти в абстрактных понятиях, что позволяет им выдвигать различные гипотезы в дополнение к обобщенному представлению.

Обобщая многочисленные исследования на эту тему, можно сказать, что дети достигают понимания всех аспектов смерти только после достижения стадии конкретных операций. Важно отметить, что представление о необратимости смерти не может быть построено по принципу "все или ничего". Его формирование представляет собой градуальный процесс, который развивается во времени. Хотя большинство детей и понимают каждый из аспектов концепции смерти, это понимание не является зрелым. В процессе развития целостного понимания смерти

вначале формируется представление об универсальности, а затем одновременно представление о необратимости и нефункциональности. Интересно, что у детей 7 лет представление о необратимости и нефункциональности смерти более полное и точное, чем у детей 8 лет и старше. Это говорит о том, что развитие концепции смерти не является линейным процессом, в котором возраст играет роль единственного детерминирующего фактора.

Попытки определить степень влияния религиозного окружения на представления детей о смерти принесли достаточно противоречивые результаты. Хотя в большинстве современных исследований не обнаружено существенных различий в представлениях о смерти у детей из семей с протестантской, католической, православной, мусульманской и иудаистской верой, есть основания считать, что так называемое "научное" представление о смерти сформировано в рамках "западной" картины мира и поэтому ближе к христианским и иудаистским, чем к исламским догмам.

Следующим важным параметром, способным оказать влияние на развитие представлений о смерти, является жизненный опыт ребенка, непосредственно связанный с темой смерти: потеря близкого человека, неизлечимая болезнь, встреча с ситуацией гибели человека и т.п. Анализ показал, что подобный опыт способен повлиять на концепцию смерти только у детей, не достигших семилетнего возраста. В итоге их представление об этом явлении становится более зрелым, чем у сверстников, не имеющих подобного опыта. На представления детей старше 7 лет такой опыт значительного влияния не оказывает, так как они уже достигли определенного понимания различных аспектов смерти. В первую очередь, это касается таких аспектов концепции смерти как причинность и необратимость. Можно предположить, что тревога и страх смерти могут приводить к защитному отрицанию понятий универсальности и необратимости смерти. При этом маленькие дети, пережившие горе из-за смерти близкого человека, лучше понимают идеи личной смертности, чем те, кто не имел таких переживаний. Другими словам, хотя концепция смерти и развивается параллельно с другими когнитивными структурами в соответствии с теорией Пиаже, различные события, связанные с темой смерти, могут выступить в роли катализатора, ускоряющего когнитивное развитие.

Таким образом, обобщая результаты, полученные во многих исследованиях, можно сформулировать следующие выводы:

- целостная концепция смерти формируется у детей не раньше, чем они достигают девятилетнего биологического или умственного возраста;
- дети моложе семи лет видят смерть как обратимую и не относят ее к себе;
- дети усваивают понятия универсальности, необратимости и нефункциональности смерти во время перехода от дооперационального мышления к стадии конкретных операций;
- понимание универсальности смерти возникает раньше понимания ее необратимости, которая, в свою очередь, предшествует усвоению идей нефункциональности и причинности;
- жизненный опыт, связанный с темой смерти оказывает сильное влияние на развитие представлений об этом явлении только у детей до 7 лет;
- процесс формирования концепции смерти у представителей разных культур и религий подчиняется общим закономерностям.

ГЕНИАЛЬНОСТЬ КАК ФЕНОМЕНАЛЬНОЕ ЯВЛЕНИЕ

А.В. Исаченко
Витебск, ВГТУ

Одной из загадок, существующих в современном мире, является – гениальность. Феномен гениальности изумлял и интересовал людей многие столетия. Однако этот интерес оставался в основном умозрительным, ввиду отсутствия каких-либо достоверных данных о работе мозга и психики человека в целом. Только в XX веке стало возможным получение значимых результатов.

Основной особенностью гения является способность к неимоверному труду, одержимость, стремление к совершенству. Все гениальные люди имеют высокий уровень интуитивного мышления. Если говорить о частоте зарождения потенциальных гениев, то она оценивается В.П.Эфроимсоном как 1:2000 – 1:10000, она, более-менее, одинакова у всех народностей. Однако становятся до1:1000000. Противопоставление этих цифр указывает на гигантский потенциал человеческих ресурсов, который, как правило, на 95% и более остается нереализованным.

В оксфордском словаре гениальность раскрыта со следующей стороны: природная интеллектуальная сила необычайно высокого типа, исключительная способность к творчеству, требующему воображения, оригинального мышления, изобретения или открытия. В современной науке интересующий нас термин употребляется как для обозначения уникальных способностей человека, так и для оценки результатов его деятельности, предполагая врожденную способность к продуктивной деятельности в той или иной сфере.

Со времен Античности существует взгляд на гениальность как на «божественный дар». Но на сегодняшний день можно выделить четыре группы теорий гениальности исходя из принципиально различных концептуальных оснований. К ним относят: патологическую, психоаналитическую, качественных отличий, количественных данных. Анализируя определенную совокупность реальных фактов или данных, полученных путем жизненных наблюдений, в экспериментальных и клинических исследованиях, эти теории приходят, порой, к практически несовместимым выводам относительно природы гениальности.

Генетики полагают, что, скорее всего, отдельного гена не существует, а есть лишь довольно малая вероятность уникального сочетания генов, которая отражает заложенные в человеке предпосылки стать гением. Так, отличие гения от других, может быть, и очень способных людей заключается, прежде всего, в уникальном сочетании генов, возникших из случайной комбинации генов его предков. Обстоятельства могут способствовать в создании из индивида гения, если у индивида есть задатки от природы. Согласно концепции В.П.Эфроимсона гении имеют, как правило, в своем генотипе генетические факторы внутреннего «допинга», резко повышающего психическую и интеллектуальную активность на фоне тех или иных способностей. Описаны четыре зависимых от генов биохимических стимулятора: 1) гиперурикемия или повышенный уровень мочевой кислоты, дающий подагру; 2) высокое содержание андрогенов у женщин с синдромом Морриса (тестикулярная феминизация); 3) повышенный уровень катехоломинов при синдроме Марфана (особая форма диспропорционального гигантизма); 4) циклическая стимуляция повышенной умственной активности при слабой форме маниакально-депрессивного психоза.

Так исследуя феномен А.С.Пушкина, Эфроимсон изучал его генеалогическое дерево до пятого колена. По его наблюдениям, одаренность Пушкина разви-

валась на фоне ярко выраженной циклотимии (склонности к быстрой смене спадов и подъемов настроения), унаследованной им от своих родителей и кровных родственников. Поэт оказался наследником еще одного фактора психической стимуляции умственной активности. Его ближайшие родственника страдали подагрой, к ней был склонен и сам Пушкин. Заболевание это связано с увеличением в крови мочевой кислоты, по своим свойствам и действию похожей на кофеин, большие дозы которого вызывают стимуляцию умственной активности. Обострение этой болезни происходит в осенний период. Максимум активности поэта приходится на этот период.

Зарождение потенциального гения это проблема генетическая. Развитие и реализация гения – вопрос социобиологический. Очень важно выявить способности индивида еще в детстве. Ученые полагают, что 20% будущего интеллекта приобретается к концу 1-го года жизни, 50% – к 4-м годам, 80% – к 8-ми годам, 92% – до 13 лет. Отсюда творческие способности индивида зависят от условий, в которых он провел свои первые годы жизни.

Для работы с такими детьми необходимы специалисты, знающие как правильно работать с детьми, чьи способности далеки от средних. Причем, профессиональное образование должно в идеале сочетаться с психологическим. Важная проблема для таких детей является психологическая адаптация. Ребенок, порой, не вписывается в окружающую среду, в которую он попадает, в силу возрастных различий возникающих интересов. Особое место занимает проблема этического толка: ребенок попросту лишается детства. Взросление должно происходить поэтапно, а в случае с одаренными детьми, им приходиться проскакивать целые куски детской жизни. В данном случае взрослый, бурно развивающийся мозг, заключен в скорлупу детской психики и детского тела.

Существуют и социальные преграды, с которыми сталкиваются гениальные люди. Порой, общество, в данный период времени, не готово принять те достижения и открытия, которые они могут предложить. Эта участь постигла многих изобретателей, например: В.Бауэра – изобретателя подводной лодки, О.Лилиенталя – изобретателя самолета, К.Драйса – изобретателя велосипеда, Ф.Рейса – изобретателя телефона и т. д.

В научной литературе можно встретить мнение, что человек использует около одной десятой нейронов своего мозга, а если бы включить все, то мы бы стали гениями. Однако последние исследования в этой области говорят как раз наоборот: чтобы стать гением надо отключить часть своего мозга. Известны так называемые «идиоты-гении» – умственно отсталые люди, обладающие исключительными способностями в какой-то одной, обычно достаточно узкой области. Это явление описано в конце прошлого века, и с этого времени приводятся около сотни таких случаев. Примерно 25 «идиотов-гениев» известно сейчас. Все эти люди показывают низкие результаты в тестах интеллекта, но они проявляют удивительные способности в математике, музыке, изобразительном искусстве и в других сферах деятельности. Согласно гипотезе А. Снайдера и Дж. Митчелла из Центра изучения разума при Австралийском национальном университете в Канберре, такими способностями обладает каждый из нас, но их довольно сложно пробудить. Способности, проявляющиеся у «идиотов-гениев», скрываются у обычных людей за более высокими формами мышления. У обычного человека мозг воспринимает каждую деталь увиденного, но вычеркивает большую часть информации, оставляя общее впечатление. Если обычный человек овладеет способностью управлять физиологическими процессами, которые мы в нормальном состоянии не осознаем, то фактически научимся управлять своим подсознанием.

С возрастанием объема знаний, навыков, умений, информации, обладая которыми можно рассчитывать на продвижение вперед, роль гениальности должна возрасти. Величайшая одаренность, даже при наличии внутреннего импульса, отнюдь не гарантирует свою реализацию. Из несомненных гениев лишь ничтожная доля реализуется. Общество должно больше внимания уделять данному процессу.

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

О.П. Кошкина
Витебск, ВГУ

С формированием в обществе запроса на психологическую и психотерапевтическую помощь в современной психологии образования возникла интегративная тенденция, проявляющаяся в соединении различных психотерапевтических подходов с практикой профессионального обучения и повышения квалификации представителей этого круга профессий, а также в стремлении включить эти подходы в структуру учебного процесса в высших учебных заведениях.

Последние годы отмечается несколько вполне успешных попыток создания «дуэтов» психотерапии и педагогики. Это личностно-ориентированный подход к обучению, выросший из центрированной на клиенте психотерапии К. Роджерса; психоаналитическая педагогика Г. Фигдора; подход к обучению, основанный на принципах и методах работы в НЛП, и гештальт-педагогика, которая берет свое начало из гештальт-психологии и гештальт-терапии.

Гештальт-педагогика приобретает в последние годы все больше последователей и в ближайшее время может стать важной частью образовательного процесса в государственных вузах. Другие концепции обучения, по своей сути очень близкие к гештальт-педагогике, в психологической литературе встречаются под названиями «рефлексивно-гуманистический подход» или «рефлексивная практика».

Р. Фюр в своей статье «Тезисы о гештальт-педагогике», переведенной Н. Долгополовым, определяет гештальт-педагогику как гештальт-философски и гештальт-терапевтически обоснованную практику в педагогической области. Ее основные сферы – школьные занятия во всем многообразии своих форм; подготовка, переподготовка и повышение квалификации педагогов; общественная работа; работа с учебными группами в различных контекстах. Р. Фюр описывает следующие основные принципы гештальт-педагогики:

1. Учение понимается как процесс контакта на границе живой и автономной системы в поле «организм – среда». Этот процесс контакта может быть представлен в идее циклического движения «фигура – фон» со всеми прерываниями и нарушениями. Знание и познание рассматриваются как творческий созидательный акт индивида или группы в процессе контакта.
2. Учащийся рассматривается как живой целостный организм, чей процесс контакта поддерживается следующими функциями «Я»: Оно, Эго, Персона. Поддерживающие функции «Я» формируются под влиянием индивидуальной биографии, социальных, культурных и экономических условий и приспосабливаются к возникающим новым ситуациям лучшим или худшим образом.
3. Цель учебного процесса – эволюция «живого» в поле «организм – среда» посредством порождения многообразия, чередования хаоса и порядка, а также путем разрушения старого и складывания нового [4].

Под «организмом» в данном случае понимается отдельный учащийся или группа учащихся как целое, под «средой», – педагог, другой ученик или группа учеников как целое. Процесс установления и развития контакта – это процесс обнаружения студентом познавательной, социальной или другой потребности, которую, он может удовлетворить во время учебного занятия; поиск возможности для ее удовлетворения, реализация соответствующего действия и ассимиляция полученного в этом взаимодействии опыта. В качестве фигуры могут выступать какое-то определенное чувство, потребность, желание, действие, в качестве фона – другое чувство, ощущение, какие-то знания, воспоминания, мечты и т.д. Например, фигурой может быть потребность студентов в безопасности на фоне их пассивности во время практического занятия. Другой вариант – фигура активности нескольких студентов на фоне пассивного поведения большей части учебной группы.

Описанные принципы обучения реализуются в комплексе с другими важными принципами гештальт-подхода и гештальт-терапии, такими как актуальность, осознанность и ответственность. При этом ответственными за процесс и результат обучения являются и педагог, и учащиеся. Задача педагога – расширение осознанности обучаемых как познающих субъектов, развитие их рефлексии, взращивание их ответственности за собственную учебную мотивацию, активность в ходе занятий, за те выборы и решения, которые они принимают, обучаясь чему-либо новому. По мнению Р. Фюра, гештальт-педагогика позволяет сформировать у будущих специалистов несколько видов компетентности, важных для представителей помогающих профессий. Это компетентность в межличностных отношениях, в руководстве, в групповой динамике, дидактическая и педагогическая консультационная компетентность.

Организующими категориями экзистенциально-ориентированного подхода к обучению являются четыре экзистенциальные данности – смерть, свобода, изоляция и бессмысленность, которые всегда были в центре духовных исканий человека. Эти экзистенциальные категории могут стать своеобразными центрами кристаллизации в области формирования общечеловеческих ценностей и нравственных ориентиров у сегодняшнего поколения студентов. Основоположниками данного подхода к обучению в российской психологии можно считать С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульханову-Славскую, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева и др.

Экзистенциально-ориентированная педагогика основывается на следующих принципах:

1. Учение – это процесс нахождения и создания индивидом личностного смысла своего бытия посредством познания окружающего мира, отношений с Другими людьми и самого себя; это процесс формирования жизненной стратегии, предполагающий соприкосновение с конечными экзистенциальными данностями и включение их в качестве важных жизненных ориентиров в топологию учебного пути; это процесс самореализации и самоопределения.
2. Учащийся и учитель – это обладающие интенциональностью, свободой, ответственностью, активностью и правом выбора субъекты, проектирующие самих себя и свою окружающую среду, осуществляющие эти проекты в процессе совместной деятельности и реализующие в ней свой потенциальные возможности.
3. Цель учебного процесса – осознавание, наработка и анализ опыта принятия решений различного уровня и масштаба; опыта осуществления выборов, необходимых для принятия данных решений, развития и укрепления воли и ответственности для превращения этих решений в реальные действия [3].

Одна из наиболее важных данностей в контексте самореализации и самоопределения является ответственность как оборотная сторона свободы. Координа-

тами психологического пространства для развития данного качества являются, с одной стороны, способы ее принятия, с другой стороны, способы ее избегания, а именно: компульсивность, перенос ответственности, ее отрицание и избегание принятия решений. Тогда студент и преподаватель двигаются от точек избегания ответственности к моментам ее принятия.

Еще одной важной чертой экзистенциально-ориентированной концепции обучения является стимулирование проектных отношений учащихся. Например, отношения к обучению в вузе как к своему личному проекту профессионального становления в течение ближайших пяти лет. Такого рода макропроект может состоять из нескольких малых проектов – проекта адаптации к обучению в вузе, научного исследования, саморазвития, практического экспериментирования и т.д. И наконец, последний существенный элемент данной концепции обучения – претворение проектов в жизнь. Осуществляется это посредством организации возможностей и пространства для реализации учащимися своих задумок и решений, то есть создания условий для их самостоятельных действий в рамках активных форм обучения – дискуссий, ролевых и деловых игр, различных конкурсов и конференций, летних и зимних школ и т. д.

Таким образом, конкретизация, детальная методологическая разработка форм реализации и практическая апробация описанных выше принципов способствует дальнейшему расширению и углублению важной современной тенденции в психологии образования – тенденции к интеграции теории и практики психотерапии и педагогики. Экспериментальное исследование эффективности применения этих принципов, интегрирующих психотерапевтические и педагогические взгляды на обучение, может оказаться весьма перспективным решением некоторых актуальных проблем в социально-психологическом и духовно-нравственном развитии выпускников вузов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Жуков Ю. М., Ерофеев А. К., Липатов С. А. и др. Методы практической социальной психологии: Диагностика. Консультирование. Тренинг / под ред. Ю.М. Жукова.- М., 2004.
2. Проектирование образовательных процессов. Межвузовский сб. научных трудов / Под ред. Г. Е. Муравьевой. - М., 2003.
3. Середа Е. И., Современные тенденции в психологии образования // Академические чтения. Вып. 4. Ценности современного образования: региональный аспект. Архангельск, 2004.
4. Середа Е. И., Практикум по межличностным отношениям: помощь и личностный рост.- СПб.: Речь, 2006.

ДЕОНТОЛОГИЯ: МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Н.В. Кухтова
Витебск, ВГУ

Термин «деонтология» происходит от греческих слов «деон» (deon, deontos – долг, должное) и «логос» (logos – учение, наука). Этот термин был введен в обиход этики в начале XIX в. философом-утилитаристом И.Бентамом для обозначения науки о профессиональном поведении человека. Он применим к любой профессиональной деятельности, но в большей степени разработан в медицине [1].

В тоже время существуют определенные особенности в медицинской и психологической деонтологии.

Деонтология – прикладная, нормативная часть медицинской этики. Она тесно связана с профилактикой, клиникой, непосредственным общением с больным и ориентирована на выполнение медицинскими работниками нравственного долга и таких элементарных норм: морали, как правдивость, скромность, доброта, честность, внимание, чуткость и другие, которые являются основой долженствования в медицине.

Центральной для медицинской деонтологии является проблема взаимоотношений «врач – больной». Эти взаимоотношения в основном определяются личными качествами врача, его моральными принципами, личной нравственностью. В связи с этим в медицинской деонтологии много места уделяется именно личным нравственным качествам врача, его облику.

Медицинская деонтология изучает: принципы поведения медицинского персонала, направленные на максимальное повышение эффективности лечения; проблемы исключения неблагоприятных факторов в профессиональном поведении медицинских работников; систему взаимоотношений медицинского персонала и больного, а также внутри медицинского коллектива; способы устранения вредных последствий неполноценной медицинской работы.

В свою очередь психологическая деонтология рассматривает психологические последствия принятия человеком того или иного мировоззрения, как внешнего источника морального закона, и условий сохранения и развития внутреннего естественного нравственного закона в процессе социализации личности. Важной задачей психологической деонтологии является изучение возможностей исполнения требований этического профессионального кодекса в сложных, иногда экстремальных ситуациях [2].

Наиболее существенный блок проблем связан с личностью самого специалиста, с уровнем его личной нравственности, моральной надежности, с возможным эмоциональным выгоранием, с возникновением профессиональных деформаций в моральной сфере личности. Здесь уже стоит вопрос не о том, что объективно мешает исполнить требования этического кодекса, а о том, что делает человека непригодным к помогающей деятельности и можно ли это исправить. Таким образом, в качестве центральных вопросов психологической деонтологии предлагается рассматривать все этические аспекты взаимодействия «помогающий специалист – субъект помощи», а также личностные механизмы, обеспечивающие нравственное и морально надежное поведение специалистов [3].

Ситуации морального выбора являются важным аспектом психологической деонтологии. Ю.А. Шрейдер (1998) описал признаки морального выбора [4]. При этом с психологической точки зрения часто человек не испытывает такого состояния сознания, которое можно назвать «моральный выбор». Объективно, с позиций этики ситуация выбора есть, а субъективно ее нет, так как человек, реагирует своим индивидуальным образом, на основе ценностных предпочтений. В этом случае мы имеем внутренний, интериоризованный моральный закон, который придает смысл действительности, задает ей определенный моральный стандарт и предопределяет моральный выбор [6].

Каждая этическая: система является набором критериев, или ориентиров, позволяющих человеку осознанно совершать моральный выбор, распознавать ситуации, в которых этот выбор неминуем, и осознанно нести ответственность за результаты своих действий.

Так, в целом основным компонентом в деонтологии является «мораль». В зарубежных психологических исследованиях указывается на то, что мораль рас-

сматривался до сих пор как когнитивная парадигма связанная с развитием человека (Kohlberg, 1969; Piaget, 1965), и перспектива обработки информации (Hoffman, 1991). Campbell (1996) идентифицировал формалистические и альтруистические потоки, которые были описаны как происхождение от философии И. Канта. Другие авторы (Humphries, Parker, & Jagers, 2000) определили моральные парадигмы развития как когнитивно-структурные (Kohlberg, 1981), мотивационный (Hoffman, 1991), и культурный (Мельник, 1997; Shweder, Mahaptra & Miller 1987) [5].

К числу наиболее важных проблем психологической деонтологии, являющихся психологическим отражением этических, философских проблем, относятся следующие: 1) принятие или отвержение профессиональных моральных норм специалистом; 2) внешняя и внутренняя мотивация нравственного поведения профессионала; 3) чувствительность к моральному конфликту и проблема внутренних санкций за неисполнение нравственных требований; (совесть); 4) проблема побудительной силы нравственных правил поведения; 5) осознанность оснований морального выбора в сложных ситуациях; 6) факторы устойчивости реализации нравственных мотивов в поведении; 7) механизмы закрепления нравственной мотивации в характере человека.

Понимание этих проблем определит понимание механизмов формирования высокого уровня нравственности и моральной надежности личности специалистов помогающих профессий.

Таким образом, основе деонтологии лежит профессиональная этика, которая рассматривается как совокупность моральных норм, которые определяют отношение человека к своему профессиональному долгу. И первое – это моральные нормы и их совокупность, имеющая отношение к понятию «профессиональный долг». Очень обобщенно можно сказать, что моральные нормы – это стандартизованные культурологические представления о допустимом поведении человека в социуме, т.е. в контакте с другими людьми или группой [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев, Б.А. Введение в психологию здоровья / Б.А. Ананьев – СПб.: Питер, 1999. – 123 с.
2. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. - М., «Совершенство», 1997. - 298 с.
3. Бодров, В.А. Психологические проблемы профессионализации личности / В.А. Бодров // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А.Бодрова. М., 1991.
4. Шрейдер, Ю.А. Этика. Введение в предмет / Ю. А. Шрйдер. - М.: «Текст», 1998.
5. Fox, M. Constituents and correlates of moral functioning in young adults: dis. … doctor or philosophy / M. Fox. - University of Guelph, 2005.
6. Апресян, Р.Г. Идея морали / Р.Г. Апресян. - М., 1995.
7. Василюк, Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории / Ф.Е. Василюк // Московский психотерапевтический журнал. - 1992. - №1. - С. 19-20.

ЭЛЕКТОРАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ И ТИП ИНФОРМАЦИОННОГО МЕТАБОЛИЗМА ПСИХИКИ

Е.С. Лученкова
Витебск, ВГТУ

Теория электорального поведения сегодня недостаточно разработана ни у нас в государстве, ни в других странах. Проблема электорального поведения является комплексной, междисциплинарной и анализ ее традиционно считается предметом политико-психологических наук.

Исследовать проблему электорального поведения – значит установить, как люди принимают решения об участии в выборах и исследовать те факторы, которые оказывают воздействие на него. Поэтому трудно рассчитывать, что какая-то одна наука может исчерпывающе объяснить сущность электорального поведения. При использовании любой концепции следует считаться с наличием множества «непросчитываемых» моральных, организационных и других переменных, а так же с традициями и стереотипами общества, определяющими электоральное поведение в конкретном государстве.

Одной из таких концепций, которую можно применить к изучению электорального поведения является известная в социологии и политологии теория рационального выбора Макса Вебера, согласно которой избиратель выбирает вариант, соответствующий его цели. Целерациональное (по Веберу) поведение рассматривается как стратегия индивидуального поведения в процессе взаимодействия людей и социума. Еще до недавнего времени казалось, что процесс взаимодействия (общения) между людьми складывается стихийно, что за ним не стоит никаких закономерностей. Однако, молодая наука соционика, которая находится на стыке политологии, социологии и психологии выявляет механизмы информационного метаболизма, который и объясняет предпочтения электората. Согласно этой науке, психика разных людей может быть представлена в виде шестнадцати возможных типов личности и шестнадцать типов отношений между ними. Каждый из них базируется на восьми основных элементах, необходимых человеку для информационного метаболизма (обмена). Люди, относящиеся к одному и тому же ТИМу (типу информационного метаболизма), демонстрируют достаточно типичное поведение в тех или иных ситуациях, а также руководствуются одинаковыми мотивами, решая определенные задачи. Основательница соционики Аушра Аугустинавичюте за основу своей системы взяла понятие информационного потока, условно разделив его на восемь аспектов. Чтобы обозначить их, она использовала четыре понятия: этика и логика, интуиция и сенсорика. Приняв во внимание то, что сознание у некоторых людей характеризуется экстравертной направленностью, а у других интровертной, она получила соответственно экстравертную и интровертную логику и т.д.

Для того, чтобы человек мог воспринимать все восемь аспектов информационного потока, он должен обладать восьмью соответствующими функциями. Первые четыре функции представляют собой так называемое ментальное кольцо. Функции, входящие в него осознанные, то есть контролируемые (ЭГО и СУПЕРЭГО). Нижнее витальное кольцо содержит функции представляющие наше подсознание (СУПЕРИД и ИД). Функции у каждого ТИМа не равны по своей мощности. Одни развиты лучше, являются более сильными, другие хуже и соответственно слабее.

Блок СУПЕРИД, расположен в витальном кольце, содержит в себе пятую (суггестивную, одномерную) и шестую (референтную, двумерную) функции. Суг-

гестивная функция некритично и с благодарностью воспринимает всю информацию, которая проходит по этому направлению, а в частности электоральному процессу, следовательно «непросчитываемые» переменные здесь будут играть особую роль. Референтная функция ориентирована на ценности так называемой референтной группы. По ней человек сверяется с нормами, принятыми в его ближайшем окружении. Под воздействием групповых ценностей формируются первичные, базовые установки личности; когнитивный потенциал личности; общественное мнение; общественное настроение.

Общественное мнение в наибольшей мере влияет на электоральное поведение, поскольку оно заключает в себе скрытое или явное устойчивое оценочное отношение различных социальных общностей к проблемам, событиям и фактам действительности, формирующим нормы или иногда псевдонормы социума. В связи с проблемой влияния общественного мнения на поведение электората интересна так называемая «теория спирали молчания», предложенная немецким социологом Элизабет Ноэль-Нойман. Теория спирали молчания исходит из того, что общество угрожает изоляцией, отторжением индивидам, отклоняющимся от консенсуса, и что, с другой стороны, индивиды обладают, часто неосознанным страхом перед изоляцией. Этот страх побуждает их постоянно выяснять какие мнения, и способы поведения одобряются, утверждаются или не одобряются. Если люди считают, что соответствуют консенсусу общественного мнения, они более уверены в себе, чаще демонстрируют свои убеждения и высказывают свое мнение. Если же люди убеждены, что их меньшинство, они становятся осторожными и молчаливыми. Смысл «теории спирали молчания», для понимания электорального поведения, сводится к тому, что люди, определяя свои позиции и мнения, постоянно следят за своим окружением, четко реагируя на мнения «большинства». А это в свою очередь выводит на второй бок функций в ментальном кольце под названием СУПЕРЭГО. СУПЕРЭГО демонстрирует, какие элементы информационного метаболизма отвечают у каждого типа за процесс социализации. Поскольку человек – существо социальное, ему приходится вписываться в рамки общественных установлений. Это, конечно, не означает, что всегда, в любой ситуации, индивид подстраивается к мнению «большинства», но что они учитывают его, в частности, в избирательной кампании неоспоримо.

Еще один элемент общественного сознания, оказывающий серьезнейшее влияние на электорат – общественное настроение. Общественное настроение – это преобладающее состояние чувств и умов тех или иных социальных групп в определенные периоды времени. Оно характеризуется определенной предметной направленностью. За это отвечает третья функция СУПЕРЭГО – ролевая, двумерная. Она становится активной в тех условиях, когда человеку нужно проявить себя, показать другим свои лучшие, по его мнению, качества. Четвертая функция СУПЕРЭГО – одномерная, она является наиболее слабой, болевой. Ее так и называют МНС – местом наименьшего сопротивления или ТНС – точкой наименьшего сопротивления. По этой функции человек всегда учится, стараясь соответствовать требованиям общества, набирает информацию. И еще одна особенность, которую необходимо учитывать – критика по этой функции воспринимается человеком особенно болезненно.

В зависимости от информационных аспектов, обрабатываемых психическими функциями, и типа информационного метаболизма психики, большинство людей формируют адекватное по содержанию и реальному выражению социально-нормативное поведение в избирательном процессе.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, о том, что исходным пунктом формирования электорального поведения в современных обществах, вы-

ступают не только социокультурные, политические и экономические, но и социально-психологические, и психологические личностные факторы, которые определяют положение и настроение избирателя в социуме, другими словами индивидуально-личностное сознание отображается в модели определенного типа информационного метаболизма психики.

ПРОБЛЕМА НЕКОНСТРУКТИВНЫХ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ПОДРОСТКОВ

А.А. Макарова
Витебск, ВГУ

Целью данной статьи является изучение копинг-стратегий подростков с различными типами нарушений поведения. Этот анализ необходим для повышения эффективности социально-профилактических и психотерапевтических воздействий на подрастающее поколение. Владея информацией о механизмах становления и функционирования неконструктивных стратегий совладания подростков с нарушениями поведения, мы сможем предотвратить их развитие и скорректировать протекание копинг-процесса.

Подростковый возраст является периодом, в котором формируется стиль совладающего поведения, определяющий особенности реагирования личности на трудные жизненные ситуации. Диапазон предпочитаемых стратегий совладания со стрессовыми ситуациями является показателем психологического здоровья личности и, во многом, успешности ее дальнейшего жизненного пути. В современной психологической литературе рассматриваются ряд особенностей подросткового преодоления эмоционального стресса:

1. Механизмы преодоления эмоционального стресса у подростков определяют развитие и формирование различных вариантов поведения, приводящих к адаптации, либо дезадаптации индивида. Эти поведенческие модели могут сменять друг друга, претерпевая определенное прогрессивное развитие, и могут носить ригидный, фиксированный характер с последовательным усложнением, приводящим к возникновению нарушений.
2. Механизмы преодоления эмоционального стресса представляют собой сложные паттерны личностно-средового взаимодействия, включающие концепцию “Я”, контроль, системы вербальной, невербальной коммуникации и другие составляющие.
3. Реализация механизмов преодоления стресса происходит на различных взаимозависимых уровнях: эмоциональном, когнитивном, соматическом, поведенческом. Наиболее четко измеряемым уровнем реализации механизмов преодоления стресса у подростков является поведенческий уровень.
4. Преодоление стресса подростками может иметь гетеро- и аутоагрессивную направленность, быть связанным с экстернальной либо интернальной по отношению к среде направленностью контроля, эмпатическими тенденциями, чувствительностью к отвержению.
5. Выраженным влиянием на преодоление стресса обладает система социальной поддержки индивида и способность к ее восприятию.
6. В подростковом возрасте механизмы преодоления стресса носят динамический и транзиторный характер, обеспечивают развитие индивида, способствуют или препятствуют включению биологических и социальных

факторов риска развития поведенческих, психосоматических и психических нарушений.

Для понимания причин развития нарушений поведения у подростков среди всего многообразия различных способов преодоления стресса необходимо обратиться к классификации копинг-стратегий по критерию конструктивности/неконструктивности.

Конструктивный подход означает кардинальное облегчение ситуации, активное ее преобразование и изменение себя в ней, направленное на преодоление травмирующих обстоятельств, актуальных сейчас, и усиление себя потенциального, уверенного в своих силах, способного противостоять трудностям, субъекта собственной жизни. Человек учится осознавать собственную тревогу как сигнал о личностно значимых процессах, сосредотачиваться на анализе ситуации и собственных поступков, не рассматривать ошибки как катастрофу, а видеть в них стимул для дальнейшего поиска и совершенствования.

Конструктивные стратегии решения проблем включают в себя:

- достижение цели своими силами («не отступаю, добиваюсь того, чего хочу»);
- обращение за помощью к другим людям, включенным в данную ситуацию или обладающим опытом разрешения подобных проблем («обращаюсь к родителям», «советуюсь с подругой», «решаем вместе с тем, кого это касается»);
- тщательное обдумывание проблемы и различных путей ее развития или решения (поразмышлять, поговорить с собой, вести себя обдуманно);
- изменение своего отношения к проблемной ситуации (относиться ко всему с юмором);
- изменения в себе самом, в системе собственных установок и привычных стереотипов («нужно искать причины в себе», «пытаюсь измениться сам/сама»).

К неконструктивным стратегиям относятся:

- различные способы психологической защиты – вплоть до вытеснения проблемы из сознания – не предполагающие повторного возвращения для ее разрешения («не обращать внимания», «смотреть на все поверхностно», «уйти в себя», «стараюсь избегать проблем», «я и не пытался ничего предпринимать»);
- импульсивное поведение, эмоциональные срывы, экстравагантные поступки, необъяснимые объективными причинами («на всех обижаюсь», «могу закатить истерику», «хлопаю дверьми», «целый день слоняюсь по улицам»);
- агрессивные реакции.

Исследование возрастных различий в стиле преодоления трудностей показывает, что 15-летний возраст является поворотным пунктом, когда подросток начинает пользоваться более эффективными и адаптивными стратегиями совладания со стрессом. Старшие подростки, как правило, более активны, обладают широким диапазоном копинг-стратегий и способностью рассматривать проблему с разных точек зрения. Стиль совладания со стрессом, развивающийся в подростковом возрасте, несомненно, оказывает влияние на способы преодоления стресса в юности и далее. Большинство подростков компетентно справляются с разнообразными нормативными стрессорами. Соотношение функционального совладания (напр., копинг-поведение, включающее активное разрешение проблемы в виде поиска информации или совета, а также принятие социальной поддержки) и дисфункционального стиля преодоления трудностей (фантазирование и избегание) составляет четыре к одному в разных культурах. Отсюда среди факторов формирования неконструктивных стратегий выделяются как глобальные социальные, социокультурные, индивидуально-психологические особенности, так и социально-психологические и социально-педагогические аномалии личности. Развитие

неконструктивных стратегий также напрямую связано с опытом проживания в родительской семье. Наблюдение за тем, как ведут себя родители в затруднительных ситуациях, когда испытывают подавленность и страх, дает подросткам основание применять те же способы совладания в своем окружении.

Таким образом, одним из направлений профилактики неконструктивного копинг-поведения подростков следует считать своевременное выявление функционально несостоятельных семей и коррекцию условий семейного воспитания.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА

Л.В. Пахомчик, А.В. Цецохо, А.А. Азарченкова
Витебск, ВГМК

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в Республике Беларусь по ряду причин, в том числе из-за нестабильности общества и интенсивных социальных сдвигов усилились негативные тенденции, предъявляющие повышенные требования к стабильности личности, к самоопределению, а также тенденции, провоцирующие её на девиантное поведение. Высокие требования предъявляются и к семье, которая не всегда справляется с этими важнейшими функциями, перестает быть для ребёнка источником защиты и благоприятных влияний. Зачастую именно семейные взаимоотношения толкают детей к бродяжничеству, формируют у них различные формы социальной дезадаптации.

Подростковый период характеризуется как кризисный в становлении личности. Именно в подростковом возрасте наблюдается пик расстройств личностных качеств и свойств, имеет место деформация поведения. Может происходить отступление от общепринятых человеческих норм нравственности, опустошающее духовный мир подростка и разрушающее его психику [1]. Последние годы в наш колледж поступают до 30% учащихся из неполных семей, малообеспеченных семей, и психологическое сопровождения учащимся из таких семей просто необходимо. Юноши и девушки не научены самостоятельности, не умеют принимать решения, не несут ответственности за свои поступки. На протяжении трёх лет обучения с такой категорией учащихся работает социально-педагогическая и психологическая служба, кураторы, преподаватели, которые помогают учащимся в профессиональном и личностном становлении. Если психологическое сопровождение проходит в учебном заведении в творческом сотрудничестве всего коллектива, то процесс усвоения социальных норм, умений, стереотипов, процесс формирования социальных установок и убеждений, обучения принятым в обществе нормам поведения и общения, вариантам жизненного стиля, вхождения в группы и взаимодействия с их членами как социализация, происходит быстро и имеет смысл. Анализируя онтогенетический процесс развития личности, следует особое внимание обратить на этапы ее социализации. Социализация личности представляет собой процесс формирования личности в определенных социальных условиях, процесс усвоения человеком социального опыта, в ходе которого человек преобразует социальный опыт в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны поведения, которые приняты в обществе или группе. Нормы поведения, нормы морали, убеждения человека определяются теми нормами, которые приняты в данном обществе [3].

Психологическое сопровождение – это вся система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для

эмоционального благополучия, успешного развития, воспитания и обучения личности учащегося в ситуациях социально-педагогического взаимодействия, организованных в рамках образовательного учреждения.

Понятие «социально-педагогическое сопровождение» – одно из значимых в педагогической науке. Оно подчеркивает тот факт, что в процессе обучения, воспитания и развития личности нужно использовать не только педагогические средства, возможности педагога, способности обучаемого или воспитанника, как отдельной личности, но и широкие возможности социальной среды, социума, как дополнительного педагогического средства воздействия на личность. Оно отражает взаимосвязь процесса обучения, воспитания и развития личности с социумом, реализацию его потенциальных возможностей в педагогическом процессе [2]. Целью психологического сопровождения в условиях среднего специального образования является обеспечение профессионально-личностного развития учащихся. Практическая цель работы социально педагогического и психологического сопровождения – содействие личностному росту и профессиональному становлению учащихся за период обучения в нашем колледже.

Немаловажными задачами психологического сопровождения обучающихся являются: предупреждение возникновения проблем развития; помощь в решении актуальных задач обучения и социализации; психологическое обеспечение образовательных программ; развитие социально-психологической компетентности.

Основные направления деятельности социально-педагогического и психологического сопровождения: диагностика, консультирование, профилактическая работа, методическая работа, коррекционная работа.

Приоритетные направления работы связаны с определенными периодами обучения, их выбор обусловлен проблемами, сопровождающими развитие учащихся нашего колледжа.

Первое направление – адаптация учащихся в группах нового набора медицинского колледжа с целью профилактики и коррекции дезадаптации. При этом решаются следующие задачи: содействие социально-психологической адаптации в новом коллективе; формирование устойчивой мотивации учебной деятельности; сплочение коллектива учебной группы. Посредством социологических опросов и стандартных диагностических процедур проводится изучение особенностей адаптации учащихся, интересов и затруднений в учебной деятельности.

Результатом этой работы является составление социального портрета учащихся конкретной группы, изучение социально-психологической комфортности учащихся, консультирование кураторов групп по вопросам планирования внеклассных мероприятий, проведение психологических занятий в рамках кураторских часов. Включение адаптационных тренингов в образовательный процесс позволяет видеть учащегося независимо от оценок его учебно-профессиональной деятельности, понимать его индивидуальность, включить его в систему отношений, привлекать к значимой совместной деятельности, изменять место учащегося в структуре межличностных отношений в коллективе сверстников.

На первом году обучения неизбежно выявляется контингент учащихся колледжа, требующих индивидуального подхода. При организации работы с данной категорией применяется комплексный подход. Учитываются социальные, педагогические и психологические затруднения как учащегося, так и его семьи. Второе направление – профессиональное самоопределение, с целью дальнейшей профессионализации.

При этом выполняется следующая задача: содействие формированию профессиональных целей и способностей к их реализации. Психологическое сопро-

вождение содействует профессиональному становлению. Проблема профессиональной востребованности выпускников медицинских средних специальных учебных заведений в условиях жесткой конкуренции тесно связана не только с качеством подготовки, но и с уровнем личностного развития. Настоящей находкой для любого работодателя являются молодые специалисты, умеющие ставить цели в своей работе, планировать их достижение и брать на себя ответственность за результаты, обладающие коммуникативными навыками и перспективным мышлением. Поэтому система подготовки выпускников должна затрагивать вопросы личностного и профессионального самоопределения, индивидуальности в профессии.

Огромный потенциал в решении проблем социально-педагогического и психологического сопровождения личности учащихся, их профессионального самоопределения имеет внеурочная деятельность педагогических работников учреждение образования «Витебский государственный медицинский колледж». Таким образом, вся работа социально-педагогического и психологического сопровождения учащихся, их профессионального самоопределения представляет собой комплексную модель, которая с одной стороны интегрирует диагностику, консультативную работу, профилактическую работу, тренинги и с другой стороны вовлекает в модель сопровождения всех участников учебно-воспитательного процесса: учащихся, педагога-психолога, педагога-социального, преподавателей, кураторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кон И. С. Возрастные категории в науках о человеке и обществе. – Социол. исследования, 1978, № 3.
2. Асмолов А.Г. О предмете психологии личности. – Вопр. психологии,1983.
3. Психология формирования и развития личности / Под ред. Анцыферовой Л. И. М, 1981.

ПРИОРИТЕТЫ ЭКОСОЗНАНИЯ В ПОСТЧЕРНОБЫЛЬСКОЙ БЕЛАРУСИ

А.А. Подолинская
Витебск, ВГМК

Правовая культура молодежи включат в себя такое понятие как экосознание. Статья поднимает вопрос приоритетов экосознания в пост чернобыльской Беларуси. Этот вопрос наиболее актуален в связи со строительством атомной электростанции в Беларуси в поселке Островец Гродненской области.

Цель: выявить основные приоритеты экосознания в пост чернобыльской Беларуси.

Задачи:

- рассмотреть формирования понятия экосознания, начало экологизаци общества;
- рассмотреть экосознание в устойчивом развитии и в сфере образования;
- рассмотреть актуальные приоритеты экосознания в пост чернобыльской Беларуси.

В связи с тем, что АС строится в Беларуси, эта тема широко обсуждается обществом и государством. Государство готовит хороших специалистов – атомщиков, говорится о полной безопасности данного объекта, учитывается и экономическая сторона данного проекта, поэтому так активно «за» выступают жители

этого поселка. Ведь ничто так не волнует людей как их собственная безопасность, безопасность их детей и внуков и того места, где они живут.

На данном этапе основными приоритетами экосознания в Республике Беларусь являются:

1) приоритет энергосбережения;
2) приоритет системного развития суть, которого состоит в том, что проблемы экологической устойчивости, обеспечения равновесного природопользования практически не отделимы от проблем экономической, социальной и политической устойчивости как в глобальном, так и национальном аспектах. Более того, социально-политическая устойчивость выступает как непременное условие и предпосылка достижения не только экономической, но и экологической устойчивости, в силу чего проблематика устойчивого развития оказывается в эпицентре всех политических, идеологических и нравственных проблем современности. Однако, сразу же обнаружилось глубокое расхождение позиций, доходящее порой до прямо противоположных оценок, связанных с идеологическими мотивами.
3) приоритет развития в рамках устойчивого развития;
4) приоритет биосфероцентризма;
5) ориентация на будущее поколение;
6) приоритет биосферосовиестимасти.

В сфере сегодняшних событий наиболее актуальными приоритетами являются приоритет безопасности, приоритет в рамках устойчивого развития и приоритет ориентации на будущее поколение.

Катастрофы разумнее предотвращать, нежели ликвидировать их губительные для всего живого последствия. Поэтому важно решать проблему по предотвращению возникновения чрезвычайных ситуации подобно чернобыльской аварии.

Особенности таких ситуаций в том, что последующие бедствия вызываются действиями людей, а не слепой стихией. Эти действия приводят к гибели людей и ухудшению их здоровья, к загрязнению окружающей среды, исключению из народнохозяйственного оборота части земли. Потери таких ЧС носят национальный, а то и глобальный характер.

В итоге, если безопасность станет важнейшей характеристикой качества жизни, она может выступать как индикатор состояния экономической системы и являться одним из критериев успешности экономической реформы.

Социальные противоречия XX столетия указывают на тупиковость современного пути развития цивилизации, ориентированной на максимальную прибыль и потребление. Об этом свидетельствуют войны нашего столетия, возрастающий социальный и экономический диспаритет между развитыми и развивающимися странами, беспрецедентные по своим масштабам запасы оружия массового поражения, деградация окружающей среды и самого человека. Под термином "устойчивое развитие" (sustainable development), которое должно быть созвучно с экосознонием, понимается модель развития общества, при которой "достигается удовлетворение жизненных потребностей нынешнего поколения людей без лишения такой возможности будущих поколений". В процессе устойчивого развития учитываются важнейшие взаимосвязи "человек-природа" и разработка новых моделей, не искажающих сигналы от природы и человека в процессе их прохождения через техносферу [1].

В рамках приоритета устойчивого развития предусматривается выделение значительных ресурсов на природовосстановительную деятельность, на постепенное, но неуклонное снижение антропогенного ущерба окружающей среде.

Только, на такой основе человечество может обеспечить себе перспективу практически неограниченного во времени существования на планете Земля, и не пресловутого «выживания», а увеличения всеобщего благополучия и устойчивого развития общества.

В рамках устойчивого развития остро ставится вопрос и о духовном развитии человека. С экранов телевизоров, по волнам радиостанций все чаще слышится Слово Божие. Этот вопрос недавно обсуждался президентом Республики Беларусь А. Г. Лукашенко с Патриархом Московским и Всея Руси Кириллом.

Православие наиболее последовательно из всех течений христианства проводит принцип человеколюбия. Оно является традиционной и наиболее распространенной верой не только русских и белорусов, но и многих других народов нашей страны, а потому призвано сыграть особую роль в единении сил, стремящихся к духовному, а вместе с тем к социально-экономическому и экологическому развитию Беларуси.

Духовность в ее «земном» аспекте по своей сущности – это, выражаясь языком Евангелия, любовь к ближнему или, говоря на языке философии – отношение к другому человеку как высшей ценности. Субъективно она, как и гуманизм, выражается в добрых чувствах, помыслах, интенциях; объективно – в соответствующих поступках, действиях, в труде на благо других людей. Духовность, прежде всего, – это особое состояние души, внутреннего «тонкого» мира человека, которое определяется как переживание радости сотворения добра, блага другим людям. Данный вопрос наиболее близко затрагивает приоритет ориентации ан будущее поколение [2].

Человечество только сейчас глобально начинает задумываться о теснейшей связи человек–природа, когда мир находится на пороге всемирных катастроф, чрезвычайных ситуаций, массовых убийств и самоубийств.

Именно сейчас, в существующем мировом порядке, подтверждаются слова Вольтера о том, что в природу мы вернемся на корочках.

Мудрые когда-то говорили: если нашим проводником будет природа, мы никогда не заблудимся. А мы позволили себе заблудиться, и теперь на этой горькой землице не построишь светлицы. Ядерный джинн потихоньку оттесняет веселье и саму жизнь. На красивых берегах Припяти и Днепра вместо свадебных лодок – деревянные кресты, перевязанные рушниками. Одна надежда, что мертвые деревни все-таки откроют глаза живым [3].

Таким образом, человечество должно помнить, что каждое последующее поколение вольно или невольно отвечает за ошибки предыдущего.

ЛИТЕРАТУРА

1. А.П. Бодрилин «Философия устойчивого развития». М.: Изд. Российского университета дружбы народов, 1998г
2. «Атомная катастрофа и стратегия ее безопасности» // Беларуская думка. – 2000. – № 3.
3. Р.В. Громов «Научно-технический прогресс и устойчивое развитие»// Материалы XXXVI международной студенческой конференции. Новосибирск, 1999 г.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ПОНИМАНИЯ СМЫСЛА ЖИЗНИ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ

И.И. Прудникова
Витебск, ВГУ

В настоящее время в связи с социально-экономическим развитием общества расширяется спектр альтернатив выбора жизненной стратегии. Каждый человек оказывается в ситуации поиска своего жизненного предназначения. Возникающие при этом затруднения могут либо препятствовать жизненному самоопределению человека, обуславливая кризис нереализованности, либо привести к усилению активности личности в достижениях жизненных целей. В определившемся проблемном поле одной из важнейших задач является определение факторов, источников, способствующих успешности понимания смысла жизни.

В зарубежных исследованиях авторами выявлено несколько десятков источников смысла жизни. P. Ebersole и K. De Vogler определили такие как работа, личностное развитие, здоровье, удовлетворение потребностей, саморазвитие, польза, семья, движение к Богу, понимание, достижения, процесс жизни, мудрость, межличностные отношения [4; 5]. D.A. Chiriboga, D.L. Debats, M. Fiske дополнили новыми параметрами: безопасностью; духовным наследством; социальным статусом; следованием культурным традициям и ценностям; выживанием; наслаждением природой, музыкой и искусством; личным благополучием; самоактуализацией; богатством; идеологией; будущим [1; 2; 3]. И. Ялом выделил наиболее важные категории – альтруизм, преданность делу, творчество, гедонизм, самоактуализацию и самотрансценденцию [6, 474]. Количество факторов достаточно разнообразно, но прослеживается тенденция разделения их на две группы: индивидуальные и общечеловеческие.

Вышеуказанные исследования проводились на взрослой выборке (от 18 до 83 лет). Возраст ранней юности так же значим в связи с тем, что учащиеся проходят нормативный кризис, происходит у них разрыв личного и общечеловеческого смыслов жизни. Школьники начинают приобретать обобщенный взгляд на мир, жизнь, свое предназначение. Однако взрослеющая личность полностью не осознает своих жизненных целей и сталкивается с множеством новых проблем и задач в выборе жизненного пути.

Целью исследования было выявление социально-психологических факторов, способствующих пониманию старшеклассниками смысла жизни. В качестве диагностического инструментария использовалась авторская анкета с открытыми вопросами по проблеме понимания смысла жизни. В исследовании приняло участие 490 старшеклассников школ города Витебска и города Минска.

По результатам анкетирования был осуществлен контент-анализ. Выявлено 22 смысловых конструкта по определению социально-психологических факторов, способствующих успешному пониманию смысла жизни старшеклассниками: прожить жизнь – 13%, понимание – 11%, просто жить – 10%, трудности жизни – 8%, размышления – 7%, жить в удовольствие – 7%, познание – 6%, степень понимания – 6%, учиться – 5%, полноценная жизнь – 4%, личностные особенности – 4%, цели – 3%, опыт – 3%, представления о смерти – 3%, переживания – 3%, общение со взрослыми – 3%, чтение книг – 3%, осознание – 3%, экстремальные ситуации – 3%, окружение – 2%, возраст – 2%, ошибки – 2%.

Многообразие переменных обуславливает необходимость их систематизации. Факторный анализ позволил уменьшить количество показателей и вскрыть

их латентную структуру. В результате факторизации выделено пять общих факторов.

Первый – "Общение" образован двумя смысловыми конструктами: общение с взрослыми (0,761), окружение (0,601) (с очень высокими положительными значимыми весами). Учащиеся, имеющие по данному фактору высокие показатели, считают, что в процессе общения с людьми улучшается понимание смыслов общечеловеческого и собственной жизни.

Второй фактор "Насыщенность жизни трудностями" биполярен и представлен категориями: переживания (-0,398), степень понимания (0,343), представления о смерти (-0,297), трудности жизни (-0,616), жить полноценной жизнью (0,297), экстремальные ситуации (-0,532). Высокие факторные веса имеют две переменные: трудности жизни и экстремальные ситуации. Степень понимания смысла обусловлена насыщенностью жизни событиями-препятствиями, преодоление которых обогащает личность жизненным опытом.

Третий фактор "Мыслительная деятельность в процессе жизни" биполярен, включает такие переменные как размышления (-0,457), прожить жизнь (0,536), цели (-0,560), понимание (-0,575). Три последних показателя имеют высокие значимые веса. В итоге разнообразные процессы мыслительной деятельности позволяют понять особенности жизни.

К четвертому биполярному фактору "Жизненный опыт" относятся следующие переменные: опыт (0,271), возраст (0,324), ошибки (0,487), осознание (0,439), просто жить (-0,557). Высокий факторный вес только у одной переменной – просто жить. Следовательно, процесс осознания жизнедеятельности осуществляется посредством приобретения опыта.

Пятый фактор "Внешние и внутренние средства" биполярен и состоит из таких показателей как ошибки (0,315), личностные особенности (-0,631), жить в удовольствие (-0,327), размышления (-0,295), чтение книг (0,455), учиться (0,346). Среди указанных переменных высокий значимый вес имеет категория "личностные особенности". Встречаются нагрузки и с положительными знаками, и с отрицательными. В результате можно выделить две группы средств понимания смысла жизни: внутренние (личностные особенности, размышления, удовольствия), внешние (чтение книг, учение, ошибки).

В итоге, сформулируем следующие выводы:

1. С помощью контент-анализа было определено большое разнообразие социально-психологических показателей, влияющих на успешность понимания старшеклассниками смысла жизни.
2. Специфические возрастные особенности влияют на содержание источников смысла жизни, школьникам присущ свой спектр показателей по количественному и качественному составу.
3. Факторный анализ позволил выявить пять основных социально-психологических факторов, влияющих на понимание смысла жизни – общение, насыщенность жизни трудностями, мыслительная деятельность, жизненный опыт, внешние и внутренние средства понимания. Главными среди них являются общение с разнообразными людьми и мыслительная деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Debats D.L. Sourses of meaning: an investigation of significant commitments in life // Souznal of Humanistic Psychology. – 1999. – Vol. 39. – № 4. – P. 30 – 57.
2. Ebersole P., De Vogler K. Meaning in life: category self-ratings // Journal of Psychology. – 1981. – Vol. 107. – P. 283 – 293.

3. Klinger E. Meaning and void: Incentives in people`s lives. – Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1997.
4. De Vogler K., Ebersole P. Categorization of college student`s meaning of life // Psychological Reports. – 1980. – Vol. 46. – P. 387 – 390.
5. De Vogler K., Ebersole P. Young adolescent`s meaning in life // Psychological Reports. – 1983. – Vol. 52. – P. 427 – 431.
6. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. – М.: Класс, 1998.

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛА ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Е.А. Рудко
Витебск, ВГТУ

После десятилетий, прошедших под знаком «бесполой психологии», в изучении детства наступило время обращения к проблемам половой дифференциации. Интерес к ним обусловлен, прежде всего, тем, что современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут быть выполнены без учета психологической специфики пола ребенка.

По мнению Б.Г.Ананьева, половой диморфизм – универсальное биологическое явление, существующее у всех видов и на всех уровнях развития организма. Данное явление относится к числу значимых постоянных характеристик онтогенеза. Занимаясь вопросами формирования личности, необходимо иметь в виду, что все или почти все онтогенетические характеристики являются не просто возрастными, но и половозрастными. Анализ прошлого опыта и современной практики обучения и воспитания показывает, что там, где игнорируются закономерности развития пола как системы, занимающей свое место в системе более высокого порядка – личности человека, представляющего собой биосоциальное явление, воспитание в лучшем случае не достигает своих целей. Организуя процесс обучения и воспитания ребенка, нельзя игнорировать такое фундаментальное биосоциальное свойство как пол.

Как считает Н.Н. Куинджи, никакие новые педагогические технологии не способны сформировать творческую личность средствами «бесполой» педагогики, поскольку нормальная личность формируется на базе конкретной половой принадлежности.

К сожалению, в нашей системе школьного образования недостаточно уделяется внимания половым особенностям учеников. Более того, индифферентность образования к половым различиям выражается не только в малоосмысленной организационной совместности обучения, но и в безадресности содержания. Так, содержание учебных планов и учебных предметов имеет, в большинстве своем, технократическую, естественнонаучную направленность и построено с расчетом на включение подготовленного ученика в технологический процесс. Данный подход формирует у учеников преимущественно мужские качества. В свою очередь, формы организации обучения построены таким образом, что требуют с самых первых шагов прилежания, сосредоточенного внимания, дисциплины, усидчивости. Эти требования по психофизиологическим параметрам формируют женские качества. Указанное противоречие содержит в себе механизмы формирования неспецифической половой направленности умственного развития личности и различных социальных искажений.

Согласно исследованиям Н.Н.Куинджи, в первых классах мальчики и девочки различаются по одиннадцати психополовым признакам характера, а к девятым классам сохраняют отличия только по двум признакам. От первого к девятому классу у мальчиков снижаются такие мужские качества, как уверенность в себе, потребность в лидерстве, склонность к риску и усиливается чувствительность и зависимость от мнения группы. Таким образом, одинаковые требования школы к детям разного пола создают предпосылки для формирования у мальчиков конформизма или осторожности, замкнутости, потребности использовать ложь в качестве защиты личности.

У девочек психологи выделяют два пути социально-психологической адаптации к требованиям школы и общества. Один путь идет через потерю женских личностных черт и усиления мужского начала. С возрастом у них отмечается повышенная склонность к риску и сниженная групповая зависимость. Другой путь ведет к сохранению женских психологических черт характера. Однако такой путь протекает на фоне заниженной оценки девочками собственных личностных достоинств, недостаточного самоуважения, острого переживания их непонимания.

Следует иметь в виду, что состояние постоянного психологического дискомфорта у детей часто приводит к нарушениям нервно-психического здоровья в форме невротических расстройств, астенических проявлений, повышенной возбудимости и т.д.

В современных условиях на формирование психологического пола личности ребенка влияют и изменения в общественном производстве, характере труда, правовое и политическое равенство полов, повышение роли женщины в семье и обществе. Как отмечает В.В.Абраменкова, социальная ситуация развития ребенка в современных условиях такова, что жесткая полоролевая поляризация социальных функций мужчины и женщины разрушается, происходит ломка традиционных культурных стереотипов мужского и женского поведения. Сферы деятельности и общественное производство все меньше подчиняются делению на сугубо мужские и женские профессии. В самом процессе социализации происходит увеличение доли общественных форм, институтов и средств массовой информации, которые нивелируют нормы и требования в соответствии с половой принадлежностью ребенка. В этих условиях происходит переориентация в формировании психологического пола личности ребенка с жестко фиксированной полоролевой модели на более мягкую смешанную модель. Половая социализация как фундаментальная социокультурная стратегия воспитания, осуществляемая взрослым сообществом, в современных условиях дезориентирует ребенка в плане формирования половой идентичности. Сегодня является очевидным наметившийся инверсионный тип половой социализации (маскулинный для девочек и феминный для мальчиков), что приводит к формированию бисексуальной модели психологического пола. Однако следует учитывать, что половая социализация по инверсионному типу является прямым насилием над естественной природой ребенка и таит в себе серьезную опасность.

Суть половой дифференциации в психологии развития личности заключается в становлении психологического пола, которое основано на половом самосознании и ценностных ориентациях полоролевой позиции личности, реализуемой ею в общении и деятельности. В результате этого процесса биологически данный пол в ходе социализации оказывается заданным, что приводит к осознанию субъектом половой принадлежности, формированию половой идентичности и соответствующих данной культуре полоролевых ориентаций и образцов поведения.

Проблема половой дифференциации в воспитании и обучении важна на всех

этапах развития личности, но особенно это значимо в младшем школьном возрасте. Во-первых, потому, что именно в этот период начинается целенаправленное обучение, в процессе которого формируются психические свойства и на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка. Во-вторых, идет функциональное созревание коры больших полушарий головного мозга, причем скорость созревания мозга различна у детей разного пола. В-третьих, мальчики развиваются как физически, так и психологически более медленными темпами, чем девочки. В-четвертых, дети младшего школьного возраста оказываются наиболее сензитивны к воздействию полоролевых моделей, формированию половой идентичности.

Именно в начальных классах, когда идет становление психологического пола ребенка, учителю очень важно знать индивидуальные, половозрастные особенности школьников и опираться на них в обучении и воспитании.

Однако недостаточность фундаментальных исследований в данной области ведет к тому, что сегодня в нашей системе школьного образования мало уделяется внимания половым особенностям учащихся, что, в свою очередь, влечет за собой возникновение «усредненной личности» и неблагоприятно сказывается в целом на развитии ребенка.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Н.И. Циркунова
Витебск, ВГУ

Несмотря на большое количество теоретических и эмпирических исследований, выполненных в области профессионального становления личности, актуальность изучения данной проблемы не снижается до сих пор. Профессиональное становление личности – это длительный и динамический процесс, имеющий свои стадии, этапы. При этом, несмотря на расхождения в названиях, количестве, возрастных границах этапов, стадий, фаз, все исследователи выделяют стадию профессиональной подготовки и стадию непосредственной профессиональной деятельности. На каждой из стадий решаются свои специфические задачи профессионального развития. Одна из основных задач стадии профессионального обучения - формирование и развитие профессиональной направленности, которая является центральным качеством, определяющим склад личности будущего профессионала.

Исследователи проблемы профессиональной направленности указывают на важную роль данного феномена в системе высшего образования. В частности Н.В. Кузьмина считает, что «вся система подготовки специалистов в высшей школе, в конечном счете, должна формировать у них не только специальные знания, умения и навыки, но и профессиональную направленность. Наличие или отсутствие ее у студентов является важным показателем деятельности вуза как педагогической системы» [3,57]. В связи с этим систематическая диагностика профессиональной направленности личности необходима для адекватной и всесторонней оценки проблем, возникающих в процессе подготовки специалистов. Данное положение и обусловило тему и цель нашего исследования.

Целью нашего исследования явилось изучение профессиональной направленности студентов-психологов ВГУ им. П.М. Машерова. В качестве компонентов профессиональной направленности были рассмотрены мотивы и факторы выбора

профессии, отношение к профессии, удовлетворенность своим профессиональным выбором, удовлетворенность уровнем получаемых знаний, профессиональные планы и др. В качестве основного метода была взята известная методика изучения профессиональной направленности Н.В.Кузьминой, модифицированная нами с учетом особенностей объекта и задач настоящего исследования.

По мнению Э.Ф. Зеер мотивы поступления в вуз являются одним из важнейших компонентов профессиональной направленности личности студентов. Результаты нашего исследования по выявлению мотивов выбора профессии показали следующее. Ведущими при выборе профессии психолога явились мотивы: возможность быть полезным людям – 47,4%; интерес к проблемам психологии – 46,2%; возможность обрести оптимальные условия для саморазвития и личностного роста – 30,7%; стремление разрешить личные психологические проблемы – 28%. Незначительное количество студентов указали, что выбор профессии оказался случайным и связан с романтикой профессии- 7,9%; со стремлением проверить свои способности – 6,1%; надеждой добиться материального благополучия – 4%.

О том, что выбор профессии устойчив у большинства наших испытуемых, говорят следующие факты. На вопрос «Если бы Вам снова предстояла задача выбрать профессию, повторили бы Вы свой выбор?» 49,5% испытуемых ответили «да»; 25,2% – «скорее да, чем нет», 9,4% – «скорее нет, чем да»; 7,9% – «нет», 7,3% – «затрудняюсь ответить».

В ряду основных факторов выбора профессии наши испытуемые назвали фактор «собственное решение» (75,1%), что свидетельствует о правильности выбора профессии. На фактор «пожелание родителей» указали 16,4% опрошенных. Немаловажным при выборе профессии психолога оказался фактор «личный пример человека, работающего в этой области» (14,9%), а также фактор «газеты, радио, телевидение» (13,7%). Фактор «советы друзей и знакомых» выделили 9,4% испытуемых, на фактор «рекомендации учителей» указали 4,9%. Стоит отметить, что только 2,4% испытуемым «было совершенно безразлично, куда идти.

Важную информацию для нашего исследования мы получили в ответах на вопрос «Где бы Вы хотели работать по окончании вуза». Больше половины испытуемых (52,5%) ответили – «психологом в консультативном пункте»; 16,4% – психологом в дошкольном учреждении; 12,8% – психологом в школе, 5,5% – психологом в отделе образования. Не хотят работать психологом в сфере образования 27,1% испытуемых. Их больше интересует карьера военного и медицинского психолога, работа психологом в комиссиях по делам несовершеннолетних, в реабилитационном центре и т.д.

Как известно, профессиональная направленность у студента проявляется и в его отношении к будущей профессиональной деятельности. По полученным нами данным, 76,9% испытуемых положительно относятся к профессии психолога, 9,4 – отрицательно.

Как показывает опыт, положительное отношение к избранной профессии оказывает влияние и на уверенность студентов в получении к концу обучения необходимых знаний, умений и навыков для успешной деятельности. На вопрос «Считаете ли Вы, что к концу обучения Вы сможете получить необходимые знания, умения и навыки для успешной профессиональной деятельности» 18,5% испытуемых ответили «да», 31,9% – «скорее да, чем нет», 28% – «скорее нет, чем да», 9,7% – «нет», 11,5 – «затрудняюсь ответить».

На вопрос «Удовлетворены ли Вы содержанием и формой обучения на факультете» положительно ответили 58%, отрицательно – 32%, затруднились ответить – 8%.

В своем исследовании мы не ставили задачу выяснить причины неудовлетворенности содержанием обучения в вузе. Однако мы считаем, что данные отри-

цательные результаты, прежде всего, связаны с тем, что студенты, осознавшие важность работы психолога и свою роль в ней, предъявляют к себе высокие требования и поэтому не всегда проявляют высокую степень удовлетворенности.

Результаты проведенного исследования показывают на важность своевременного выявления компонентов профессиональной направленности студентов: мотивов и факторов выбора профессии, отношения к профессии, удовлетворенность своим профессиональным выбором и уровнем получаемых знаний, профессиональных планов и др.

Знание преподавателем данных особенностей позволит соответствующим образом построить процесс обучения и воспитания в вузе, чтобы сформировать необходимую профессиональную направленность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеер Э.Ф. Психология становления личности инженера-педагога. Текст лекций. – Свердловск, 1987. – 56 с.
2. Кузьмина Н.В. Акмеология – наука о факторах достижения вершин профессиональной деятельности. //Проблемы повышения профессионализма и продуктивной педагогической деятельности. – Л: Усть-Каменогорск, 1989.- с.6-10.
3. Покровская С.Е. Понятие «профессиональная направленность личности» в современной психологии: анализ содержания. // Белорусский психологический журнал. – 2004. – № 2. – с.38 – 43.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ. ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

О.И. Чеснокова
Витебск, ВГТУ

В начале XXI века институт семьи в России и Беларуси претерпел значительные изменения. Поэтому целью данной статьи является анализ тенденций развития и исследование разнообразных моделей ячейки современного общества. Некоторые из современных тенденций выглядят следующим образом:

1) изменяется структура семьи и ее основные характеристики;

2) происходит нуклеаризация семьи;

3) происходит снижение рождаемости;

4) происходит снижение регистрируемой брачности (возникают, так называемые, гражданские браки);

5) высокий уровень разводов;

6) рост числа незарегистрированных сожительств;

7) рост внебрачной рождаемости;

8) изменение поведенческих норм в сфере семьи и брака (неактуальным становится понятие глава семьи, подвергаются критике гендерные стереотипы и т.п.);

9) изменение представлений о содержании семейных ролей (происходит трансформация семейных ролей, например, в декретном отпуске по уходу за ребенком до трех лет может находиться член семьи, получающий меньший доход, и не исключено, что это будет отец ребенка).

Эти тенденции по-разному оценивают современные исследователи: одни считают их результатом эволюционного развития института семьи; другие – следствием общего экономического и демографического кризиса. По нашему мнению,

уже можно говорить о наступлении глобального гендерно-антропологического кризиса.

С целью достижения достоверности в рассмотрении поставленной проблемы в статье использованы материалы исследований по проблемам пола и гендера в западной и отечественной литературе, монографическая литература. Авторская теоретико-методологическая платформа строится на идее интегративного понимания феномена пола, в основе которого лежит принцип био-социо-культурной природы половых различий. В зависимости от разнообразного понимания природы мужского и женского пола сегодня формируются порой противоречащие друг другу представления о моделях взаимоотношений полов как в личной, так и в публичной сферах. Это в первую очередь отражается на формирующихся и реализующихся на практике семейных ценностях. Проанализируем подробнее основные направления изменений в сфере семьи и брака.

В начале третьего тысячелетия происходит снижение среднего размера семьи: В 1939 году семья состояла, как правило, из четырех человек, в 1989 – 3,21 человека, в 2002 – 3,18.

В современной семье превалирует нуклеарная структура, то есть семья состоит из супружеской пары с детьми или без них. Таких, по переписи 2002 года – 55%. Правда возникает и новый феномен – семьи с расширенной структурой – 23%, в такие семьи могут входить еще и бабушки-дедушки, внуки и правнуки. Причины их появления разнообразны, начиная с решения материальных проблем (когда молодой семье выгодно с финансовой точки зрения оставаться на родительской территории, что означает для молодых рост материального обеспечения); это и возможность решить квартирный вопрос; и много других причин. Одновременно возрастает способность старшего поколения к самообеспечению; нередко происходит разрыв ценностей поколений (утрата интереса молодых к опыту старших с одной стороны и неприятие пожилыми людьми образа жизни молодых с другой).

За 1989-2002 годы произошло заметное сокращение числа детей в семье. Суммарный коэффициент рождаемости (показатель среднего числа детей, рожденных одной женщиной за ее жизнь) составляет в среднем в 2002 году – 1,3 ребенка. Это тенденция большинства развитых стран – тенденция к современному ограниченному типу воспроизводства населения. Происходит также увеличение среднего возраста родителей при рождении ребенка. Если в 1989 году средний возраст матери был 25,5 года, то в 2002 году средний возраст матери стал 26,2 года.

Детьми обзаводятся в более позднем возрасте.

С начала 80-х годов XX века происходит снижение зарегистрированных брачных союзов. Особенность современного брака – его нестабильность, рост количества разводов, по сравнению с количеством браков.

Еще одной важной особенностью становится трансформация гендерных ролей (изменение структуры внутрисемейных отношений). Исторически в любой культуре мужчина и женщина выполняли разные роли в семье. Но мужские и женские занятия со временем изменились из-за технологических, политических и социальных перемен. На постсоветском пространстве сегодня также меняются представления в сфере родительства, в сфере распределения домашних обязанностей, в сфере принятия решений. Сегодня существует многообразие форм родительства и их артикуляции в СМИ, отсутствие представления о «правильной» модели семьи со стороны государства.

Изменения также касаются, так называемых, «гендерных стереотипов». Так, например, появляются различные стили отцовства и материнства. В традицион-

ных формах отцовства отец был прежде всего кормилец, он определял воспитание детей и особенно сыновей, но повседневную заботу и уход осуществляла мать. Нормальная модель современного отцовства: гибкое сочетание роли кормильца и роли чуткого наставника и друга. Сегодня выделяют 3 функции современного отца: материальное обеспечение; эмоциональная поддержка; участие в жизни детей. Это приводит к столкновению с традиционными стереотипами мужского поведения и увеличивает конфликты при реализации отцовской роли. Современные отцы часто социально отчуждены от своих детей, отсюда появление различных негативных тенденций:

- рост безотцовщины, частое отсутствие отца в семье;
- бедность отцовских контактов с детьми;
- педагогическая неумелость отцов (особенно в уходе за маленькими детьми);
- незаинтересованность в осуществлении воспитательных функций.

Однако следует отметить и современные позитивные тенденции:

- мужчины перестают бояться проявлять любовь, участие и заботу к своим детям (в новом Семейном кодексе РБ появилось понятие «отцовство»);
- домашние проблемы, например, распределение хозяйственно-бытовых обязанностей в семье, часто делятся между супругами.

В традиционных семьях существует понятие «глава семьи» – главный кормилец, наделенный особыми правами, который несет ответственность за свою семью. Эта категория сегодня утрачивает свое былое значение в условиях равенства мужчин и женщин, обоих родителей. Большинство женщин на постсоветском пространстве считают, что «главы семьи не должно быть, супруги все вопросы должны решать совместно». У мужчин такой консолидации нет. Мужчины со средним и низким уровнем образования считают, что главный в семье - мужчина. У мужчин с высшим образованием доминирует эгалитарная модель, иногда больше на словах. Очень небольшое количество мужчин и женщин считают, что главой семьи должна быть женщина.

Итак, можно констатировать, что такие институты, как семья и родительство изменились за последние 10-15 лет и это изменение сегодня большинством ученых оценивается как гендерно-антропологический кризис. Одним из средств преодоления данного кризиса может явиться формирование интегративной модели семейно-гендерных ценностей, в которую войдет ценностное отношение молодежи к представителям обоих полов, преодоление гендерных стереотипов и дискриминации по половому признаку; понимание, принятие и готовность исполнять свою гендерную и семейную роль; ценностное отношение к любви, браку, материнству и отцовству.

РОЛЬ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

М.Е. Шмуракова
Витебск, ВГУ

Рефлексивную компетентность определяют как профессиональное качество личности, которое позволяет наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, обеспечивает процессы развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности. Рефлексивная компетентность включает готовность и способность

специалиста: к адекватной самооценке собственной профессиональной деятельности; к творческому осмыслению и преодолению проблемных моментов; прогнозированию ситуаций и принятию решений, которые бы предвосхищали возможное развитие событий [1], [2], [3].

Проблема формирования рефлексивной компетентности в современных условиях приобретает особое значение в профессиональном обучении, так как непосредственно связана с процессами профессионального становления и формирования профессиональной компетентности личности, навыки которой должны складываться еще на ранних этапах обучения в вузе. Формирование рефлексивной компетентности – это становление личности студента как субъекта профессионального и личностного развития [1], [2], [3].

Рефлексивная компетентность выделена как одна из ведущих в сложной структуре профессиональной компетентности. Согласно концепции Дж. Равена, набор ведущих компонентов профессиональной компетентности меняется в зависимости от характера профессиональной деятельности, установок организации, индивидуально-личностных особенностей работников. Однако все указанные качества отличаются их рефлексивной природой, доминированием личностного потенциала над предметным или узкопрофессиональным содержанием [4].

Рефлексивная компетентность характеризуется личным вкладом в организацию своего личностного и профессионального роста, потребностью личности в свободном выборе содержания деятельности, способов его расширения и углубления. Рефлексивная компетентность является резервом творческих способностей личности, обеспечивает построение некоторой метасистемы, функция которой - «отслеживание» и корректировка, направление рефлексивных процессов с целью повышения их результативности и эффективности [5]. И.М. Войтик отмечает, что каждому типу рефлексивной компетентности профессионала соответствует тип рефлексии – интеллектуальной, личностной, кооперативной, коммуникативной, регулятивной и экзистенциальной [1].

Целью исследования явилось изучение рефлексивной компетентности с позиций уровня развития рефлексивности и ее взаимосвязи с личностными особенностями студентов. Исследование проводилось с помощью анкеты, методики диагностики рефлексивности А.В. Карпова, проективной методики исследования личности «Hand-test» Э. Вагнера. В исследовании приняли участие 247 студентов исторического и педагогического факультетов 1, 2, 3 и 4 курсов.

Полученные в исследовании результаты показывают, что нет статистически значимых различий в уровне развития рефлексивности студентов в зависимости от года обучения в вузе. При этом, следует отметить, что низкий уровень рефлексивности характерен для более чем 30% студентов. При исследовании взаимосвязи уровня развития рефлексивности и личностных особенностей студентов были получены следующие результаты.

У студентов со средним уровнем рефлексивности диагностируется средний диапазон психологической активности Таким образом, не только низкая, но и очень высокая рефлексивность является причиной снижения психологической активности студентов. Возможно, это происходит вследствие того, что, по данным А.В. Карпова, высокая рефлексивность в управленческой деятельности характеризуется непосредственным ингибирующим влиянием на функцию принятия решения и своеобразным опосредствованным влиянием, так как «сцеплена» с рядом таких индивидуальных качеств как нейротизм, сензитивность, ригидность, развитость «психологических защит» и др., блокирующих рост психологической активности.

Значительно различаются доминирующие категории, отражающей вес той или

иной тенденции к действию в целостной психической жизни человека у студентов с разной мерой выраженности рефлексивности. Так, у студентов с низким уровнем рефлексивности основным является готовность к агрессивному поведению, нежелание приспосабливаться к социальному окружению. У студентов со средним уровнем рефлексивности – высокая коммуникативность (показатель «делового» общения). У студентов с высоким уровнем развития рефлексивности к числу доминирующих можно отнести установку превосходства над другими людьми, ожидание, что другие должны вести себя в соответствии с их намерениями, повышенную эмоциональность человека, способность к активной социальной жизни, желание сотрудничать с другими людьми, развитую эмпатию. Таким образом, высокая рефлексивность является предпосылкой большей сложности «внутреннего мира». По мнению А.В. Карпова, высокая рефлексивность определяет степень и глубину дифференцированности личности и степень сложности ее организации.

Способности студента к рефлексии нуждаются в специальном формировании и развитии. Развитие рефлексивной компетентности должно стать одной из целей профессионального образования. Наиболее эффективное развитие рефлексивной компетентности может достигаться при использовании рефлексивных методик обучения и организации рефлексивной среды, способствующей развитию навыков постановки и решения проблем, способности коллективного взаимодействия и преодоления конфликтных ситуаций, обогащению личностного опыта, способствующему достижению высоких результатов в деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Войтик И.М. Развитие типов рефлексивной компетентности управленческих кадров государственной службы в процессе последипломного образования // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы V Международного симпозиума 11-13 октября 2005г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского – М.: Институт философии РАН, 2005. - 282с.
2. Давыдова Г.И. Рефлексивный диалог в образовательном пространстве вуза: Автореферат дис. … доктора пед. наук. – М., 2009. – 44с.
3. Иванов Ф.Е. Смолянинов В.В., Филиппова Е.В. Рефлексивная культура как основа преодоления критических ситуаций в профессиональной деятельности // Рефлексивные процессы и управление №2 2003, том 3. – с. 70 – 83.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] /пер. с англ. под ред. В.И. Белопольского.- М.: Кигито-Центр, 2002.- 396 с.
5. Карпов А.В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал 2003, том 24, №5, с.45-57.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Физико-математические науки

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО РАЗРАБОТКЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПОИСКОВЫХ СИСТЕМ В КУРСЕ «МОДЕЛИ ДАННЫХ И СУБД» КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРОГРАММИСТОВ

Н.Д. Адаменко
Витебск, ВГУ

В высшей школе самостоятельная работа является важнейшей формой, обязательным компонентом учебной деятельности студентов. Ее содержание в значительной мере определяет качество профессиональной подготовки студентов, без нее невозможно достижение главной цели образования – формирование базовых компетенций. Выполнение индивидуальных заданий при изучении дисциплины “Модели данных и СУБД” является завершающим этапом курса. Поэтому эти задания, наряду с курсовыми и дипломными работами можно отнести к высшей форме организации самостоятельной работы студентов, ее творческому, поисковому уровню.

Для того чтобы индивидуальные задания выполняли свою функцию, необходимо определить условия, необходимые для их успешного выполнения, а также требования к содержанию индивидуальных заданий, с тем, чтобы они обеспечивали реализацию эвристической и творческой компонент содержания образования в процессе профессионального становления специалиста.

Психолого-педагогической основой разработки комплекса индивидуальных заданий послужила концепция контекстно-знакового обучения А. А. Вербицкого. Контекстно-знаковое обучение – это форма активного обучения, предназначенная для применения в высшей школе, ориентированная на профессиональную подготовку студентов и реализуемая посредством системного использования профессионального контекста, постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности.

Контекстное обучение опирается на теорию деятельности, в соответствии с которой, усвоение социального опыта осуществляется в результате активной, пристрастной деятельности субъекта. В нём получают воплощение принципы активности личности; проблемности; единства обучения и воспитания; последовательного моделирования в формах учебной деятельности студентов целостного содержания и условий профессиональной деятельности специалистов. Особое внимание обращается на осуществление постепенного, поэтапного перехода студентов к базовым формам деятельности более высокого ранга: от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной деятельности и, потом, к учебно-профессиональной деятельности.

Квазипрофессиональная деятельность моделирует предметное и социальное содержание будущего труда, задает его контекст. Учебно-профессиональная деятельность реализуется в дипломном проектировании, производственной практике.

Итак, опираясь на данную концепцию при разработке индивидуальных заданий необходимо на базе деятельности академического типа: лекций, практиче-

ских, лабораторных работ, организовать квазипрофессиональную деятельность, в которой моделировался бы процесс создания информационно-поисковых систем в реальной профессиональной деятельности специалистов.

При этом упрощается переход от обучения к труду за счет постепенной трансформации учебной деятельности в профессиональную, поскольку знания постепенно становятся не только средством обеспечения учебной деятельности, но и средством регуляции профессиональной деятельности.

Опора на контекстно-знаковый подход позволяет выработать комплекс требований к содержанию и форме предъявления индивидуальных заданий и определить условия, в которых должна быть реализована учебная деятельность студентов.

В соответствии с данным подходом при разработке индивидуальных заданий их формулировка должна быть приближена к реальным условиям создания информационных систем. То есть необходимо отказаться общепринятой практики, когда в задании предлагается перечень атрибутов базы данных, составляющей основу информационной системы, а студенту предлагается тем или иным способом выполнить нормализацию базы данных. Кроме того, индивидуальные задания обычно содержат перечень запросов к базе данных, а также список хранимых процедур и триггеров, которые должны быть реализованы в информационной системе. Такой подход к разработке содержания индивидуальных заданий не дает возможности сформировать умения и навыки разработки информационных систем, которые необходимы студента в их будущей профессиональной деятельности. В реальных условиях на начальном этапе создания информационной системы выполняется анализ предметной области, формулируются цели разработки, выявляются пользователи системы и их функции и т.д. На основе этих знаний о моделируемой предметной области затем создается база данных и приложения пользователей. Все или большая часть этих этапов должна быть выполнена студентами самостоятельно. В предлагаемых индивидуальных заданиях достаточно сформулировать цель разработки информационной системы, и дать краткое словесное описание предметной области. Индивидуальные задания по разработке и проектированию информационных систем должны охватывать широкий спектр предметных областей. Вместе с тем это должны быть предметные области известные студентам или области доступные для изучения и анализа.

Опираясь на собственный опыт, общаясь со специалистами, работающими в соответствующей предметной области, студенты должны выполнить определение необходимых для разработки данных. Им необходимо самостоятельно провести системный анализ и выделить объекты предметной области, построить инфологическую модель данных, с учётом ограничений на информацию, преобразовать инфологическую модель в реляционную. Исходя из задач пользователей, они должны подготовить запросы, представления, хранимые процедуры, реализующие обработку информации на сервере, и триггеры для поддержания целостности данных.

Рассмотрим условия организации деятельности студентов по разработке информационно-поисковых систем:

1. Полученный результат – информационно-поисковая система – должен доказывать практическую значимость теоретического материала, изученного на предыдущих этапах обучения.
2. Необходима точно дозированная степень руководства со стороны преподавателя. Преподаватель может выступать в роли “заказчика” информационно – поисковой системы, обращающего внимание студента на недо-

работки и системы и выдвигающего дополнительные требования. Тем самым моделируется реальный процесс сдачи работы заказчику.

3. Мотивированность задания, максимально возможная в условиях учебной деятельности приближенность к реальным задачам, возникающим на практике.
4. Контроль со стороны преподавателя за выполнением всех этапов создания информационной системы. Для этого необходимо четко определить формы отчетности (например, обязательным требованием должно быть предъявление для проверки преподавателем информационно-логической и реляционной модели системы, перечня задач пользователей в форме словесного описания и т.д.) и сроки их сдачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: М, Высшая школа. 1991.

ИНТЕГРАЦИЯ КУРСОВ В LMS “MOODLE”

Т.Г. Алейникова, Н.М. Чирвоный, С.М. Станкевич
Витебск, ВГУ

В данной работе рассматривается, какие средства можно использовать в современных системах управления обучением для обеспечения интеграции учебных курсов и их адаптации к учебному процессу.

Важнейшей составляющей информационной среды современного учебного учреждения является система управления учебной деятельностью (англ. Learning Managment System – LMS), которая используется для разработки, управления и размещения учебных и методических материалов в глобальной и корпоративной сети и организации учебного процесса на их основе. В Витебском государственном университете имени П.М. Машерова уже несколько лет используется LMS “MOODLE” – аббревиатура от Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) [1]. Легальность ее использования гарантируется открытым лицензионным соглашением GNU (General Public License). Система “MOODLE” прошла сертификацию соответствия стандарту SCORM. Благодаря своим функциональным возможностям эта система приобрела большую популярность и успешно конкурирует с коммерческими LMS. “MOODLE” используется в десятках тысяч учебных заведений по всему миру и переведена почти на 80 языков, в том числе и на русский.

Рассмотрим сначала структуру учебных материалов, из которых обычно состоит электронное средство обучения (ЭСО). Наиболее распространенным вариантом является следующий набор основных компонент:

- учебная программа;
- теоретический раздел (отдельные взаимосвязанные элементы, собранные специальным образом);
- практический раздел;
- блок контроля знаний.

ЭСО могут включать также и дополнительные элементы, чаще всего это:

- календарный план и карта дисциплины;

- глоссарий;
- презентации и другие мультимедийные материалы;
- каталог ресурсов (список материалов и ссылок на источники как электронные, так и бумажные).

Подобная структура ЭСО соответствует общепринятым международным стандартам. Наиболее полно требования к структуре учебных материалов и обучающим системам изложены в стандарте SCORM [1]. В соответствии с этим стандартом использование ЭСО должно соответствовать нескольким основным принципам:

1. **Доступность:** способность определять местонахождение и получить доступ к учебным компонентам из точки удаленного доступа и поставить их многим другим точкам удаленного доступа.
2. **Адаптируемость:** способность адаптировать учебную программу согласно индивидуальным потребностям и потребностям организаций.
3. **Эффективность:** способность увеличивать эффективность и производительность, сокращая время и затраты на доставку инструкции.
4. **Долговечность:** способность соответствовать новым технологиям без дополнительной и дорогостоящей доработки.
5. **Интероперабельность:** способность использовать учебные материалы вне зависимости от платформы, на которой они созданы.
6. Возможность **многократного использования:** способность использовать материалы в разных приложениях и контекстах.

Стандарт SCORM обеспечивает возможность разрабатывать материалы и обучающие системы, которые были бы взаимосовместимы, максимально независимы от программно-аппаратной платформы, на которой происходит обучение. Кроме того, должна обеспечиваться возможность управления учебным процессом, возможность переиспользования отдельных частей учебного материала в любых курсах без существенной переработки содержания и структуры материала.

Опыт авторов по использованию “MOODLE” в курсах «Программирование и математическое моделирование», «Вычислительные методы и моделирование», «Инженерная графика» и др. позволяет обобщить первые результаты и внести некоторые предложения по решению проблем интеграции и адаптации.

В частности, для создания общей базы тестовых вопросов для нескольких дисциплин нами был выбран способ объединения таких курсов в одну организационную подкатегорию (рис. 1).

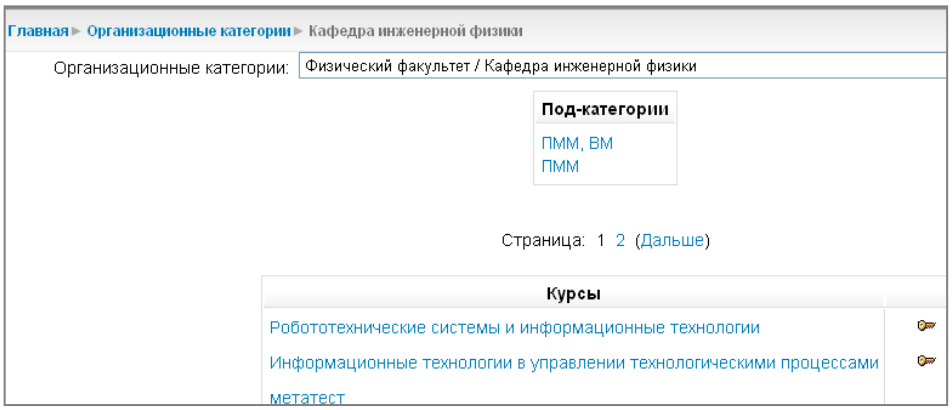


Рис. 1. Окно категорий банка тестовых вопросов двух курсов.

Это дало возможность создать в банке тестовых вопросов общие для дисциплин категории. Однако, используя такой подход, следует иметь в виду, что внедренные в вопросы объекты (рисунки, мультимедиа и др.) принадлежат соответ-

ствующему курсу. Если студент не подписан на этот курс, то он не увидит в тексте вопроса внедренный объект. Для преодоления этой трудности мы расширяли список участников подкатегории, включая в него всех студентов, зарегистрированных в курсах, объединяемых в подкатегорию.

К сожалению, описанный способ интеграции не позволяет заимствовать из курсов другие ресурсы (веб-страницы, лекции, задания и т.д.). Однако, в версии “MOODLE 2.0” разработчики обещают эту проблему решить.

ЛИТЕРАТУРА

1. Официальный сайт LMS “MOODLE” [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.moodle.org.
2. Sharable Content Object Reference Model (SCORM) ® 2004 4rd Edition Overview Version 1.0. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.adlnet.gov/Technologies/scorm/ SCORMSDocuments.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ MOODLE ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ

Л.Л. Ализарчик
Витебск, ВГУ

Изучение геометрии в школьном курсе математики должно способствовать развитию логического и пространственного мышления ученика. Во-первых, «это единственный школьный предмет, включая даже предметы математического цикла, полностью основанный на последовательном выводе всех утверждений» [4, с.74]. Во-вторых, такой вид умственной деятельности, как оперирование визуальными пространственными свойствами и отношениями, активно используется при решении геометрических задач [3, с. 68].

По-мнению психологов, дети приходят в школу с достаточно богатым опытом пространственной деятельности и неплохим пространственным воображением [3, с. 66]. Однако, изучение стереометрического материала только в старших классах и увлечение так называемой «аналитической или алгебраической» геометрией приводят к тому, что у многих выпускников школ сформированы не пространственные, а плоские представления. Основное внимание на уроках геометрии уделяется созданию образов, а не оперированию ими, в то время как психологическое содержание, суть мышления составляет именно процесс оперирования (образами, понятиями, суждениями). Обучение школьников процессу оперирования должно вестись целенаправленно и психологически корректно [3, с. 71].

В школьных учебных пособиях практически нет заданий по оперированию образами пространственных геометрических объектов. Очень мало внимания уделяется решению задач на построение, в частности, на проекционных чертежах. Однако именно эти задачи способствуют формированию различных уровней оперирования образами (движение, реконструкция, композиция).

На занятиях по методике преподавания геометрии студенты учатся решать графические задачи на проекционных чертежах для того, чтобы использовать приобретенные умения в своей будущей деятельности учителя математики. Они выполняют задания на достраивание изображений, на содержательный анализ плоских чертежей пространственных фигур, на конструирование и преобразование геометрических фигур, на построение пересечений проекций прямых и плос-

костей. Чтобы сформировались перечисленные умения, студенты должны решить самостоятельно достаточно большое количество задач различного уровня сложности, правильность выполнения которых анализируется преподавателем, что достаточно трудно организовать при традиционной групповой форме обучения.

Практика использования компьютерной графики на занятиях по методике преподавания математики позволяет утверждать об эффективности работы с виртуальными динамическими изображениями: подвижные чертежи создают сильное впечатление глубины, построения с помощью компьютерных средств проводятся быстрее и качественнее, благодаря обратной связи студенты могут контролировать свое решение оперативно и самостоятельно.

Достаточно большое количество педагогических экспериментов, проводимых в школьных и вузовских аудиториях, показывает, что конструирование и исследование геометрических объектов в режиме диалога оказывает существенное влияние на развитие геометрического мышления и учеников, и студентов [2, с.71].

Компьютерные программы такого рода идеально сочетаются с интерактивными досками, «позволяющими манипулировать изображенными объектами непосредственно на рабочем поле доски» [1, с.8].

Для формирования графических умений целесообразно использовать систему дистанционного обучения Moodle. Эта среда обладает большими возможностями формирования и представления учебного материала, поэтому может применяться для различных форм обучения.

У преподавателя появляется возможность создавать достаточно большой банк стереометрических задач, различных по содержанию и по уровню сложности. Благодаря этому можно предлагать студентам проводить построения сечений различными методами (следов, внутреннего проектирования, разделяющей плоскости, достраивания до треугольной призмы или пирамиды, переноса секущей плоскости, использования параллельных прямых и плоскостей), решать задачи на построение перпендикулярных прямых и плоскостей, задачи с развертками геометрических тел. Графические возможности системы позволяют использовать чертежи невыпуклых многогранников, а также неоднозначно воспринимаемые изображения (без учета видимости элементов фигуры).

С помощью мультимедийных средств flash-технологии появляется возможность проводить построения на динамических чертежах, предъявлять в режиме демонстрации решения ключевых задач. Последовательность действий студента сохраняется, что позволяет преподавателю проанализировать ход его решения, а студенту при необходимости завершить работу позже.

Преподаватель использует банк заданий для формирования тестов не только с целью контроля, но и с целью обучения студентов, так как они могут выполнить необходимое количество заданий, сами проанализировать ошибки и уточнить верные решения.

Результаты контрольного тестирования доступны в виде отчетов в текстовом, MS Excel, ODS форматах. Групповой метод позволяет проводить фильтрацию по группам студентов. Предусмотрена также статистическая обработка результатов тестирования.

Благодаря сети Интернет появляется возможность доступа к базе графических заданий не только в университете. Это предоставляет дополнительные возможности для самостоятельной работы студентов, а также для развития дистанционного образования.

ЛИТЕРАТУРА
1. Богомолова, О.Б., Усенков, Д.Ю. Интерактивная геометрия: новые возможности для учителя и учащихся / О.Б. Богомолова, Д.Ю. Усенков // Математика. – 2010.– №21– С.8-18.
2. Далингер В.А. Компьютерные технологии в обучении геометрии / В.А. Далингер // Информатика и образование. – 2002.– №8– С.71-77.
3. Каплунович, И.Я. О психологических различиях мышления двумерными и трехмерными образами / И.Я. Каплунович // Вопросы психологии. – 2003. – С.66-77.
4. Шарыгин, И.Ф. Нужна ли школе XXI века геометрия?/ И.Ф.Шарыгин // Математика в школе. – 2004.– №4.– С.72-79.

ДВОЙСТВЕННОСТЬ РОЛЕЙ ПРОГРАММЫ И ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Л.В. Батан
Витебск, ВГУ

Прикладные программы, изучаемые в школьном курсе информатики, можно рассматривать двояко. С одной стороны, обучение работе с определенным программным продуктом есть цель изучения. С другой стороны, использование этого же программного продукта в повседневной жизни для решения конкретных задач есть средство для достижения определенных целей обучения. Поясним эту мысль на примерах.

Рисование с использованием средств графического редактора – это средство для получения желаемой картинки, к примеру, домика. То есть, получение изображения домика есть цель, желаемый результат. Графический редактор с этой точки зрения выступает как средство для достижения поставленной задачи.

С другой стороны, задача получения конкретного изображения может стать поводом, для изучения графического редактора как такового или его конкретных возможностей, инструментов. С этой точки зрения изучение графического редактора и его возможностей является целью, а задача создания определенной картинки в данном случае есть средство для достижения поставленной цели.

Аналогичную ситуацию можно наблюдать с текстовым редактором. С одной стороны, создание текста, оформленного определенным образом – это цель работы в текстовом редакторе, а сам текстовый редактор, например Microsoft Word, – средство для ее достижения. С другой стороны, проблема, задача создания определенного текстового фрагмента, таблицы, текстового эффекта, колонтитулов и т.д. – все это можно рассматривать как «замаскированное» средство для достижения цели освоения или более глубокого, основательного изучения возможностей текстового редактора. Здесь важно, чтобы постановка задачи максимально учитывала уже имеющиеся у обучаемых знания, умения и навыки и не являла собой слишком стремительный «скачек» вперед. То есть освоение новой возможности, технологии должно быть посильным для учеников. Однако, нет необходимости «с нуля» объяснять особенности интерфейса табличного процессора, если подобный интерфейс уже изучался в текстовом редакторе.

Двойственность ролей программы и информации прослеживается также и в отношении других приложений и соответствующих им данных.

В двойственности ролей программы и информации прослеживается синтез

исторического и инверсного подходов в обучении [1]. С точки зрения «историчности» для учителя важно, чтобы ученики освоили необходимые, прописанные в программе по информатике возможности изучаемого программного продукта. Цель здесь – изучить среду, различные инструменты приложения и возможности их использования, практического применения – то есть дать ученикам глубокие данные по изучаемому разделу курса. С точки зрения инверсного подхода учителю необходимо, чтобы ученик «владел приложением» как инструментом для решения конкретных задач. В этом случае приложение (графический или текстовый редактор) можно рассматривать как инструмент, средство для достижения поставленной цели (создания рисунка или текстового документа).

Известно, что в большинстве случаев одну и ту же задачу можно решить несколькими различными способами. Поэтому необходимо, чтобы ученик умел правильно выбрать программу, ее конкретные инструменты, средства для решения определенной задачи. Очевидно, для этого необходимо, чтобы в «багаже знаний» ученика достаточно четко отложились соответствующие сведения из курса информатики.

С другой стороны, одна из целей обучения – обучение творчеству. Т.е. важно, чтобы ученик не только применял свои знания на практике, но и не боялся отходить от шаблонов, умел работать творчески. Важно учитывать этот факт при изложении нового материала и составлении заданий для учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочкин, А.И. О способах и критериях упорядочения курса информатики / А.И. Бочкин, Л.В. Батан // Информатизация образования, № 3 (60), 2010. – с. 3-11.

РАЗРАБОТКА И ПРИМЕНЕНИЕ АНИМИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ ПО МАТЕМАТИКЕ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ДИДАКТИКИ

А.Э. Богатырева
Орша, Оршанский колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

За последнее десятилетие всё большее количество детей получает доступ к компьютеру в раннем возрасте: в домашних условиях, в кругу друзей, в Интернет-кафе и, безусловно, в учреждениях образования. Компьютерные средства обучения существенно трансформируют все компоненты традиционного образовательного процесса. По мнению российских ученых и практиков Башмакова А.И., Молчановой Л.В., Позднякова В.А. и др. в данном случае следует говорить о совершенно новой системе обучения – «компьютерной дидактике», предметом разработки которой являются методы обучения в контексте их компьютерной реализации [1; 2].

Если же обучение представлено в нетрадиционных формах с компьютерной поддержкой, то обоснованно говорить об *инновационной компьютерной дидактике***.** Определения данных понятий не устоялись пока ещё ни в общей дидактике, ни тем более в педагогике и частных методиках. Многие исследователи характеризует компьютерную дидактику, как «часть дидактики, занимающуюся проблемами процессов обучения, темой изучения которых является компьютер и его применение» [2, с.123].

Поскольку одним из главных принципов дидактики является принцип наглядности в обучении, уместным будет процитировать утверждение знаменитого

русского педагога К.Д. Ушинского: «Детская природа требует наглядности. Учите ребенка каким-нибудь пяти неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними, но свяжите с картинками двадцать таких слов, и ребенок усвоит их на лету» [3]. На смену традиционным таблицам, схемам и картинкам на бумажных носителях приходят «ожившие» картинки из учебников, мультимедийные презентации, трёхмерная графика и, наконец, компьютерные flash-анимации, характерные для современной информационной среды.

В данном контексте исследования велись в двух направлениях: особенности разработки анимированных заданий и их применение на уроках математики в начальной школе.

Само слово «анимация» (лат. anima – душа, жизнь) означает «оживление, одушевление». В информатике понятие «***анимация***» трактуется как изображение движущихся объектов, созданное средствами компьютерной техники [4, с.52].

Широкий спектр мультимедийных продуктов предлагает достаточный арсенал занимательных материалов в виде анимационных слайдов, роликов, рисунков, ребусов и кроссвордов. Можно использовать как готовые мультимедиа, так и создавать авторские творческие проекты, предназначенные специально для своих учащихся с учетом их индивидуальных особенностей, уровня развития, активности и т.д.

Уроки математики, на которых используются анимированные задания, отражают один из главных принципов создания современного урока – *принцип привлекательности*. Учитывая интерактивность анимационных материалов, их можно применять на различных этапах урока, поскольку они акцентируют внимание учащихся на ключевых моментах изучаемой темы, повышают мотивацию обучения, снижают уровень тревожности, происходит быстрее и легче усвоение учебного материала. Об этом свидетельствуют уроки, проводимые учащимися колледжа в условиях педагогической практики в школе. В свою очередь, прежде чем осуществить сценарный замысел такого нетрадиционного урока, будущим учителям приходится немало потрудиться, а главное – определить место использования мультимедийных материалов в структуре урока. Всё, что касается придумывания заданий, подбора картинок, составления вопросов к ребусам и кроссвордам, реализуется на высоком творческом уровне. Трудности появляются тогда, когда дело доходит до применения инновационных компьютерных технологий, в частности, звукового сопровождения, «оживления» сказочных персонажей, движения объектов на слайдах, использования гиперссылок, монтирования видеороликов и т.д.

Решение данной проблемы мы находим в интеграции знаний и практических умений учащихся двух различных специальностей: будущих учителей начальной школы и техников-программистов. Первые являются «сценаристами», которые на бумаге изображают картинки, надписи, слайды и пр., а техническое решение проблемы остаётся за специалистами в области информационных технологий.

В качестве примера рассмотрим методику применения *анимированных кроссвордов*, являющихся составной частью интерактивной компьютерной презентации (анимационной презентации). Наиболее оптимальным, на наш взгляд, является способ составления кроссворда из автофигур: выбирается форма ячеек сетки кроссворда и подбирается автофигура в соответствии с замыслом, затем настраивается цвет заливки и линий. Далее автофигура копируется и вставляется столько раз, сколько клеточек предусмотрено в кроссворде. Затем в клеточки добавляются буквы.

Кроссворд легко сделать анимированным, что удобно учителю и интересно детям. Здесь важно знать, что анимацию присваиваем к букве, а не к фигуре. Для

этого выделяем букву в клеточке и присваиваем ей анимацию (проявление, выцветание и т.д.), которая не должна быть движущейся [5]. Текст вопроса удобнее разместить в поле надписи (нижняя панель), а затем можно изменить параметры поля – установить заливку, линии и т.д.

По замыслу разработчика, отгадывающим может быть предложено расшифровать слово в кроссворде, которое объединяет ряд понятий, предметов или явлений. Желательно сделать так, чтобы можно было проверить, т.е. чтобы слово выделялось после решения кроссворда. Здесь можно присвоить анимацию «выделения» как буквам, так и самим автофигурам, например, изменение цвета. Если ячейки достаточно крупные, то уместно анимировать буквы посредством их увеличения или изменения цвета, либо закрыть слово цветным прямоугольником, который будет исчезать по щелчку.

В качестве поощрения или стимула за отгаданные слова используются «анимашки-благодарности»: прыгающие от радости человечки, цирковые артисты, аплодисменты в виде ладошек и др. Дети с нетерпением ждут отгадывания последнего слова, поскольку финальным аккордом наших анимированных кроссвордов является просмотр отрывка (3-5 мин.) одного из известных мультфильмов о школе: «В стране невыученных уроков», «На задней парте», «Дядя Фёдор идёт в школу» и др. Безусловно, учащиеся с нетерпением ждут таких интересных, красочных и эмоциональных моментов на уроках обучения одному из сложнейших учебных предметов – математике.

Коллекция мультимедийных занимательных материалов по математике для начальной школы в колледже постоянно пополняется новыми интересными проектами. Вместе с тем, авторские «изюминки» исходят в большинстве случае от самих учащихся, что свидетельствует о творческом подходе будущих учителей к постижению азов выбранной профессии.

Пропагандируя активное применение и разработку авторских анимированных заданий на уроках математики в начальной школе, следует отметить, что данный аспект учебной деятельности является сопровождающим, дополняющим традиционные формы обучения, но, несомненно, способствующим усилению мотивации и интереса к предмету, самостоятельности мышления детей, развитию их математических способностей, а также успешному решению одной из приоритетных задач обучения – повышению качества начального математического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Молчанова, Л.В. Дидактические принципы работы с виртуальными средствами информации в университете /Л.В. Молчанова //Вестник ВГУ. – 2001. – №2. – С. 123–125.
2. В.А. Поздняков, В.В. Шлык. Компьютерная дидактика / Теоретические основы и технологии открытого образования. Часть 2. Материалы Всероссийской научно-методической конференции, 3-4 февраля 2004 г. – Липецк: ЛГТУ, 2004. – 113 с.
3. Константинов, Н.А. История педагогики. Учебник для студентов пед. ин-тов. Изд. 4-е, доп. и перераб. М., «Просвещение», 1974.– 447с. с ил.
4. Новый краткий словарь иностранных слов / Отв. редактор Н.М. Семёнова. – М.: Рус. яз. – Медиа, 2005. – 795, [5]с.
5. Технология создания анимированных кроссвордов /Л.Ю. Плахотник // Материал мастерской [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nachalka.com/node/1401.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ

А.В. Виноградова
Витебск, ВГУ

Переход Вузов на более высокую ступень образования предполагает развитие системы менеджмента качества образования, что в свою очередь, влечет за собой ряд вопросов по перестройке в системе качества образования и в особенности при работе с первокурсниками. Уровень математической подготовки студентов первого курса всегда был различным. Это объясняется как объективными причинами – квалификация школьного учителя, востребованность математики в обществе, так и субъективными причинами: микроклимат в классе, семейная атмосфера, личные качества студента. Заметно обострились проблемы организации и проведения занятий в группах с существенным разбросом математических знаний студентов. Поэтому сегодня задача повышения качества образования может быть сформулирована в виде использования дифференцированного обучения студентов по многим предметам (в частности – математике).

Поиск решений связан со многими факторами, например:

- количественными (количество студентов в группе);
- организационными (лекционные, практические или лабораторные занятия);
- качественными (тематика занятия с учетом внутрипредметных и межпредметных связей);
- введением трехэтапной сдачи экзамена.

В связи с этим, для студентов, и в частности, первого курса в ходе практических занятий можно предложить проводить предварительное тестирование (по тем или иным математическим дисциплинам) с последующим формированием групп по результатам этого тестирования. Вопросы теста могут содержать как непосредственные стандартные задания школьной математики, так и логические задачи и задачи на применение математики в других профильных предметах. Результаты тестирования позволят выделить, например, три подгруппы: «продвинутая», «стандартная», «проблемная». Очевидно, что такое деление является условным и нестационарным, а состав каждой из групп является переменным. В данном случае учебный процесс при дифференцированном подходе, на наш взгляд, может быть организован следующим образом.

Студентам дается полная информация о выходных требованиях на экзаменационную сессию: минимум практических заданий, который должен быть выполнен в течение семестра; четкое разделение практических экзаменационных задач по трем уровням с указанием соответствующих оценок. Оценивание практической части экзамена проводится, как правило, по десятибалльной системе. Однако, чтобы студенты успешно справились с данной частью, можно предложить разделить практическую часть на составляющие темы и предлагать студентам сдавать данные части по отдельности в течении семестра. Это позволит студентам более тщательно подготовить отдельные темы, а преподавателю вовремя корректировать их знания.

Существующая школьная система образования в нематематических классах (а это и есть основной поставщик «проблемных» студентов) сводится к «натаскиванию» решения стандартных задач: квадратные уравнения, рациональные неравенства, решение прямоугольных и равнобедренных треугольников и т.д. Для них слово «доказать» вызывает недоумение, «определение» и «свойства» у них вызывают одинаковые ассоциации. Многие студенты не могут применить аналогию

при выводе формул и доказательствах, не всегда бывает и достаточный багаж математических знаний.

Поэтому семестровое лекционное обучение должно постепенно готовить «проблемников» к логическому пониманию изучаемого курса.

Лекции в данном случае можно строить по принципу подробного изложения материала минимального и среднего уровня. Можно воспользоваться фронтальным опросом по пройденному материалу. Цель и задачи каждой лекции формулируются в смысле востребованности как в собственном курсе, так и в родственных курсах и курсах специализации. Для группы «продвинутых» должна даваться полная информация и ссылки на литературу по каждой теме.

Дифференцированный подход к обучению требует и активизации самостоятельной работы студентов, контроля со стороны преподавателя. В этой связи повышается роль консультаций, СРК и проведение тематических консультаций с заранее известной тематикой.

В связи с тем, что не представляется возможным группу в 25 – 30 человек разбить на подгруппы для практических занятий, то можно предложить дифференцировать задания в зависимости от уровня подготовленности студентов. «Продвинутые» студенты могут помочь остальным советом и идеей решения. Роль преподавателя становится многогранной: не только (даже не столько) разъяснительной, но и организационной (необходимо обеспечить всех студентов заданиями, поддерживать высокий темп занятия, «тонкие» моменты решения обсуждать всей группой, по ходу занятия сравнивать различные методы решения, организовывать экспресс-дискуссии).

Современные методики требуют повышения роли самостоятельной работы студентов. К сожалению, в своей массе студент первого курса к этому не готов. Платное образование выставляет студента как клиента, покупателя. Однако этот покупатель только номинально покупает знания и не всегда стремится получить их в полном объеме. В бюджетных группах финансовое стимулирование хорошо успевающих студентов в виде стипендии заставляет студентов готовиться к сессии, но отнюдь, не все готовятся ежедневно. Таким образом, снижается интерес к учебе у большинства студентов. Возможно, это объективное состояние, и оно обусловлено переходным периодом общества к рыночным отношениям. Возможно, это временная потеря образования в сфере высоких технологий.

В то же время практически в каждой группе имеются студенты, которые четко определили свою миссию. У них профессиональное отношение к учебе, т.е. дифференцированность проходит не только в зависимости от уровня подготовки студентов, но и в зависимости от их отношения к учебе. Естественно, что эти факторы взаимосвязаны, и переход из одной группы в другую определяется этими факторами одновременно.

Высшим проявлением мотивированности образования является участие студентов в научной и педагогической сферах. Выступления на семинарах и конференциях, написание статей и рефератов, изучение современных технологий, участие в конкурсах, конференциях – это развивает студента как творческую личность, которая способна решать сложные задачи, обеспечивает, в частности, преемственность образования.

Технология дифференцированного обучения способствует кардинальному изменению не только сознания студента, но и сознания преподавателя. Дифференцированное обучение вдохновляет учителя на создание такого образовательного процесса, в котором ученик в самой жизни учится менять, улучшать, совершенствовать условия этой жизни, повышать её качество. Кроме того, на искусство

нового мышления учителя оказывает влияние эмоциональная атмосфера в учебном заведении, его гуманитарная среда, что, конечно же, сказывается на познавательном выходе и продуктивности учебно-воспитательного процесса.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЕ КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ

И.В. Галузо
Витебск, ВГУ

Основой модульно-рейтинговой системы контроля учебных достижений студентов является модульность рабочих программ дисциплин, самого образовательного процесса. Модуль – это часть учебной программы дисциплины, имеющая логическую завершенность и несущая определенную функциональную нагрузку.

Модульно-рейтинговая система базируется на основных показателях:

- рейтинг модуля – служит для оценки объёма и уровня усвоения студентом учебного материала одного модуля дисциплины и применяется в рамках текущего контроля успеваемости студентов;
- суммарный рейтинг – служит для оценки знаний, умений и навыков студента по всему объёму учебной дисциплины, изученному в семестре;
- рейтинг модуля и суммарный рейтинг измеряются в баллах и включают результаты дополнительной работы студента по подготовке рефератов, активности на семинарских и практических занятиях и т.д.

Университетом в соответствии с целями и задачами системы менеджмента качества взят курс на повышение качества подготовки специалистов. Одной из альтернатив этого процесса является перестройка подходов к организации и проведению учебной и методической работы преподавателя.

Значительным шагом в решении этих задач явился переход университета в целом на трёхэтапный экзамен: тесты, практические умения и навыки, устный экзамен. Учебно-методическим отделом проделана значительная организационная работа по реализации этапного контроля учебных достижений студентов.

В развитие этапной системы контроля успеваемости студентов на физическом факультете начат эксперимент по внедрению модульно-рейтинговой системы. Суть которой сводится к расширению методов проверки усвоения материала, требуемых программами дисциплин. Студент отчитывается по каждому из модулей в течение семестра, что позволяет активизировать работу студента не в конце семестра, а поэтапно в течение всего семестра. Требования к студентам изначально прописаны в рейтинговой книжке. Предварительные итоги эксперимента выявили ряд положительных сторон – систематичность работы студента по учебным курсам, открытость требований к зачётным единицам каждого модуля, выработать единство требований преподавателя к читаемому курсу, снижение нагрузки на студента во время сессии.

В качестве примера кратко рассмотрим перечень автономных модулей курса «Методика преподавания физики», читаемого для студентов физического факультета».

Модуль 1. Общие вопросы преподавания физики.

Модуль 2. Механика и молекулярная физика.
Модуль 3. Электричество и магнетизм. Волны.
Модуль 4. Оптика. Атомная и ядерная физика.
Модуль 5. Лабораторный практикум.
Модуль 6. Разработка планов уроков и внеклассных мероприятий.
Модуль 7. Устный экзамен.

Модуль 1 охватывает вопросы учебной программы, касающиеся организации учебных занятий, формы и методы преподавания, принципы построения содержания образования по физике. Модули 2, 3 и 4 предусматривают изучение частных вопросов преподавания физики по основным разделам школьных программ. Целевое назначение модулей 5 и 6 – отработка практических умений и навыков. Модуль 7 является итоговым, обобщающим и систематизирующим содержание учебной программы «Методика преподавания физики». При контроле модуля № 7 студент предъявляет преподавателю дневник учёта достижений по предыдущим модулям № 1–6.

В течение семестра студент должен получить положительный результат по каждому из представленных первых шести модулей. Отчет студентов по данным модулям осуществляется в течение всего семестра по мере освоения лекционного и практического материала. При оценке учебных достижений по каждому модулю учитывается активность студента на практических и семинарских занятиях или при проявлении других форм активности преподавателем могут выставляться дополнительные баллы – 0,1 балла за каждое мероприятие.

Модуль № 7 (устный экзамен) осуществляется в рамках расписания семестрового экзамена по расписанию факультета.

Положительным результатом считается усвоение содержания каждого из модулей (или его составных компонентов) на 70% и выше.

Каждый из модулей (или его составной компонент) оценивается по 10-балльной системе оценок. Итоговая отметка по дисциплине в целом студенту выставляется как среднее арифметическое всех модулей с учётом правил округления.

Вместе с тем, модульно-рейтинговая система предполагает целенаправленную работу каждого преподавателя по разработке дидактических и контрольно-экзаменационных материалов. Для студентов нужно подготовить тренировочные тесты, задания, лекции, презентации, видеофрагменты и т.д. в электронном виде и сделать их доступными для студентов.

РОЛЬ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФИЗИКИ

Д.Т. Дубаневич
Витебск, ВГУ

Производственная педагогическая практика студентов, обучающихся по учебным планам стандарта 2008 года специальности «Физика (научно-педагогическая деятельность)», проводится в течение 3 недель в 8-ом семестре обучения. В процессе прохождения практики студентами-практикантами проводится работа с ученическим коллективом в качестве учителя-предметника и помощника классного руководителя в 7 – 9 классах средних общеобразовательных школ.

Производственная педагогическая практика студентов выпускного курса данной специальности проводится в течение 5 недель в 9-ом семестре обучения.

Планируется прохождение студентами производственной педагогической практики в качестве преподавателя-предметника и помощника классного руководителя в 10-11 классах средних общеобразовательных школ и гимназий, а также в профессиональных лицеях и колледжах [1, 15].

Производственная педагогическая практика должна, прежде всего, научить студента:

- ставить и решать задачи учебной и воспитательной работы;
- использовать различные методы, приёмы, средства и формы обучения с целью достижения максимальной эффективности обучения;
- применять разнообразные способы активизации познавательной деятельности учащихся;
- использовать в учебно-воспитательной работе результаты психолого-педагогических исследований;
- работать с научно-методической, психолого-педагогической литературой для достижения поставленных задач в разрешении создавшихся педагогических ситуаций;
- устанавливать и использовать внутри- и межпредметные связи при организации и проведении уроков по физике, информатике и астрономии;
- организовывать и проводить внеклассную внеурочную работу.

Основной целью проведения практики является подготовка студента физического факультета к целостному выполнению функций преподавателя физики и информатики, классного руководителя, к проведению комплекса учебно-воспитательной работы с учащимися.

Особенность проведения производственной практики на выпускном курсе заключается в следующем:

- проведение не отдельных уроков, а системы уроков по изучаемым темам в средних общеобразовательных школах, гимназиях, профессиональных лицеях и колледжах;
- проведение факультативных занятий, обеспечивающих углубленное изучение учащимися отдельных разделов школьного курса физики, актуальных проблем современной физической науки, способствуя формированию интереса школьников к научным знаниям, развитию их творческих способностей;
- проведение методических экспериментов с целью моделирования учебного процесса на уроках физики, информатики и астрономии, диагностика и прогнозирование трудностей в обучении, исследование уровней речевого развития и т.д.

В процессе прохождения практики целесообразно использование результатов выполненных в VI – VIII семестрах курсовых работ по методике преподавания физики, применение знаний по методикам преподавания физики и информатики, педагогике и психологии в обучении учащихся учреждений образования, а также при проведении внеклассных мероприятий по физике и информатике.

Студенты-практиканты, планирующие выполнение дипломной работы по методике преподавания физики, должны выполнить тематические и интегративные задания по методическим аспектам преподавания физики в средних общеобразовательных школах, гимназиях, профессиональных лицеях и колледжах.

Общая оценка работы каждого студента является комплексной, учитывающей все стороны его деятельности в период практики. При выставлении общей оценки учитывается и повседневная работа студента с учащимися, его участие в жизни учебного заведения, ведение документации, творческое отношение к выполнению заданий по практике. Итоговая оценка за практику не является средней

арифметической, выводимой из суммы оценок за все виды работы, а определяется на основе обсуждения и согласования мнений руководителей практики: группового руководителя, методистов, учителей-предметников, классного руководителя.

ЛИТЕРАТУРА

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.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ ТЕСТИРОВАНИЮ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРИКЛАДНАЯ МАТЕМАТИКА»

О.Г. Казанцева
Витебск, ВГУ

Процесс тестирования программного обеспечения можно отчасти назвать интуитивным, но в то же время в основе его лежит вполне систематизированный подход. Хорошо протестировать программу означает нечто гораздо более серьезное, чем просто "погонять" ее несколько минут, чтобы убедиться, что она работает. Эффективное тестирование требует тщательного анализа и строгого системного подхода.

При обучении студентов специальности прикладная математика основное внимание уделяется выработке навыков разработки программного обеспечения. С процессом тестирования программного обеспечения некоторые студенты сталкиваются лишь при прохождении производственной практики.

Тестирование программного обеспечения (software testing) – это процесс анализа или эксплуатации программного обеспечения с целью выявления дефектов.

Задача тестирования – определение условий, при которых проявляются дефекты системы и протоколирование этих условий. В задачи тестирования обычно не входит выявление конкретных дефектных участков программного кода и никогда не входит исправление дефектов – это задача отладки, которая выполняется по результатам тестирования системы.

Цель применения процедуры тестирования программного кода – минимизация количества дефектов, в особенности существенных, в конечном продукте. Безусловно, тестирование само по себе не может гарантировать полного отсутствия дефектов в программном коде системы, но оно может уменьшить их количество.

Тестирование – процесс деструктивный (т.е. обратный созидательному, конструктивному). Именно этим и объясняется, почему многие студенты считают его трудным. Большинство людей склонны к конструктивному процессу созидания объектов и в меньшей степени – к деструктивному процессу разделения на части. Ведь цель тестирования – заставить программу сбиться. Поэтому тест удачный, если в процессе его выполнения обнаружена ошибка, и неудачный, если получен корректный результат.

Большинство людей, поставив цель (например, показать, что ошибок нет), ориентируется в своей деятельности на достижение этой цели. Если поставить целью демонстрацию отсутствия ошибок, то подсознательно человек будет стремиться к этой цели, выбирая тестовые данные, на которых вероятность появления ошибки мала. В то же время, если задачей станет обнаружение ошибок, то созда-

ваемый тест будет обладать большей вероятностью обнаружения ошибки.

Существует множество подходов к решению задачи тестирования, но эффективное тестирование сложных программных продуктов – это процесс в высшей степени творческий, не сводящийся к следованию строгим и чётким процедурам или созданию таковых.

На сегодняшний момент в типовом плане специальности прикладная математика не ни одной дисциплины, которая в явном виде предусматривает изучение тестирования программного обеспечения.

В учебном плане специальности «Прикладная информатика», которая введена в 2010 году существует дисциплина «Тестирование и оценка качества программного обеспечения».

Становится очевидным необходимость введения для студентов специальности прикладная математика дисциплины, содержание которой предусматривает изучение тестирование программного обеспечения. Это позволит готовить специалистов соответствующих современным требованиям, предъявляемым к IT специалистам.

ПРИМЕНЕНИЕ РАБОЧИХ ТЕТРАДЕЙ СТУДЕНТОВ В ЛАБОРАТОРНОМ ПРАКТИКУМЕ ПО ФИЗИКЕ

Ф.П. Коршиков, В.П. Яковлев
Витебск, ВГУ

Рабочая тетрадь для выполнения лабораторных работ подготовлена по основным курсам общей физики (механика, молекулярная физика и термодинамика, оптика), который изучается студентами физического факультета по специальности 1-03 04 01 «Физика (по направлениям)».

Содержание и объем лабораторных работ, которые включены в рабочие тетради, соответствуют требованиям учебных программ по изучаемым дисциплинам.

В начале каждой рабочей тетради на отдельный лист вынесен учет выполнения и защиты лабораторных работ с выставлением итоговой оценки по десятибальной системе, что является весьма удобным при подсчете среднего балла, используемого в модульно-рейтинговой системе. В разделе «Введение» приводятся инструкция по технике безопасности при выполнении лабораторных работ, методические указания по методам обработки результатов эксперимента. Также излагаются требования к оформлению отчетов по лабораторным работам и правила построения графиков. В конце каждой рабочей тетради содержатся приложения со справочными материалами.

Лабораторная работа содержит название работы, цель работы, теорию по рассматриваемой теме, теорию применяемого метода измерений, описание экспериментальной установки, порядок выполнения работы и обработки результатов измерения, контрольные вопросы и список литературы.

В каждой лабораторной работе сформулирована цель работы. Это позволяет студенту четко уяснить, что является главным, на чем надо акцентировать внимание. Теория работы отражает основные физические законы и определения, которые используются при выполнении данной лабораторной работы. Большой объем учебного материала в теоретической части работ авторы стремились объединить в единый комплекс.

В разделе «Порядок выполнения работы» включены таблицы, в которые за-

писываются результаты измерений и вычислений, а также предусматриваются места для выполнения вычислений и расчета погрешностей измерений. Там, где требуется построение графиков, построены сетки графиков и отведено место для их анализа. Записи окончательных результатов экспериментальных исследований и выводы по работе отображаются отдельно.

Контрольные вопросы отражают основные вопросы теоретического материала и особенности выполняемого эксперимента.

Лабораторная работа заканчивается списком рекомендуемой литературы для изучения теоретического материала и ответов на контрольные вопросы, причем ссылка на первоисточники сведена до главы и параграфа.

Примечание содержит различные справочные материалы, которые используются при выполнении работ, а также основные физические постоянные. Это позволяет в определенных работах провести сравнительную оценку полученных результатов с табличными величинами.

В целом разработанные рабочие тетради дают возможность студентам значительно уменьшить время на письменное оформление отчетов по лабораторным работам. Как показывает опыт 2009-2010 учебного года, у студентов появляется дополнительное время на углубленное изучение теоретического материала и выполнение дополнительных заданий.

ПРИМЕНЕНИЕ СУВ SUBVERSION ДЛЯ МОНИТОРИНГА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО КУРСУ «ПРОГРАММИРОВАНИЕ»

С.П. Кунцевич
Витебск, ВГУ

Системы управления версиями (СУВ) широко применяются при промышленной разработке программного обеспечения [1]. Основной задачей СУВ является обеспечение совместного использования и редактирования информации, в первую очередь, исходного кода программ.

В данной работе рассматриваются возможные подходы к использованию СУВ в учебном процессе при изучении программирования и смежных дисциплин.

Самым очевидной задачей, решаемой СУВ, является формирование практических умений и навыков, востребованных в будущей профессиональной деятельности специалиста. Однако характеристики СУВ позволяют говорить о возможность их использования для решения некоторых других проблем, возникающих в ходе учебного процесса.

Будем рассматривать свободную СУВ Subversion [2], как одну из самых распространенных на данный момент систем управления версиями. Данный программный продукт имеет клиент-серверную архитектуру с централизованным хранилищем данных. Важной особенностью Subversion является наличие серверных и клиентских реализаций для различных платформ (Windows, Linux), а также поддержка основных интегрованных сред разработки (Microsoft Visual Studio, Netbeans, Eclipse и т.д.).

Очертим методические аспекты применения данной СУВ.

Во-первых, наличие единого централизованного хранилища данных (репозитория) отменяет необходимость личного контакта при проверке заданий. Тем самым снимаются какие-либо временные либо пространственные ограничения в

деятельности как преподавателя, так и студента. С другой стороны, наличие встроенных средств авторизации и резервного копирования делают работу более надежной и безопасной.

Во-вторых, Subversion обеспечивает хранение полной истории изменений отслеживаемых объектов (как файлов, так и директорий), включая сведения о дате и авторстве правок, в том числе на уровне отдельных строк файла. Благодаря этому преподаватель может оценивать не только окончательный вариант выполненного студентом задания, но и все промежуточные решения, а также периодичность и интенсивность работы студента в течение семестра. Тем самым у преподавателя появляется дополнительный критерий, способствующий объективной оценке студента. Разумеется, это должно стимулировать студента выполнять поставленные задания систематически и регулярно.

Во-третьих, Subversion имеет встроенные инструменты для сравнивания исходных текстов программ (см. рисунок 1). Это позволяет легко выявить факты заимствования, а благодаря наличию временных отметок однозначно определить работу-оригинал и её последующую копию. Тем самым применение СУВ должно повысить степень самостоятельности студентов.

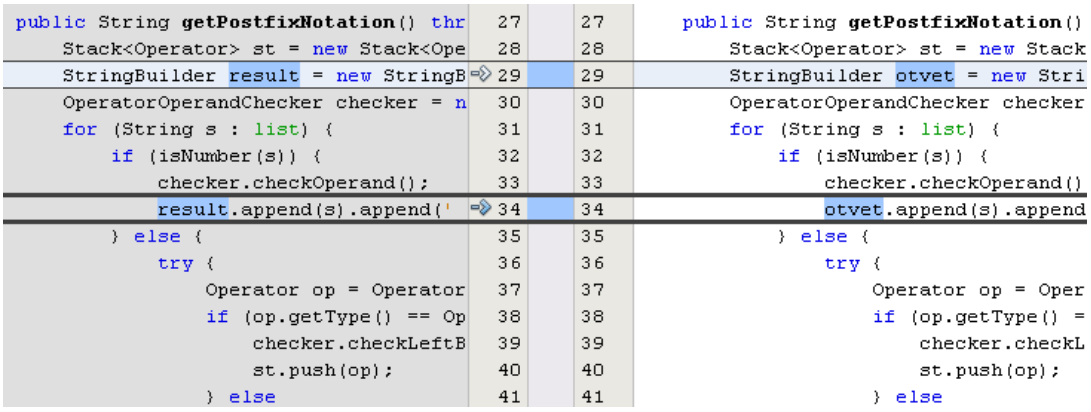


Рисунок 1 – Результат сравнения двух текстов программ.

Подводя итог, отметим, что использование системы управления версиями Subversion в учебном процессе будет способствовать формированию у студентов прочных и качественных знаний, умений и навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова, И.А. Системы программирования: учебное пособие / И.А.Волкова, И.Г.Головин, Л.Е.Карпов – М.: Издательский отдел ФВМК МГУ, 2009. – 129 с.
2. Управление версиями в Subversion [Электронный ресурс] / Бен Коллинз-Сассман, Брайан У. Фитцпатрик, К. Майкл Пилато. – 2002–2007. – Режим доступа: http://svnbook.red-bean.com.

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В КУРСЕ «ОСНОВЫ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ БИОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В.Н. Лабовкин
Витебск, ВГУ

Для современной биологии характерно применение точных математических методов, что в свою очередь предполагает использование персональных компьютеров. Компьютеры применяются для хранения больших массивов эксперимен-

тальных данных, получения статистических характеристик, установления эмпирических законов и для математического моделирования различных живых систем и происходящих в них процессов. Доступность персональных компьютеров и развитого программного обеспечения освобождает исследователя от непроизводительных затрат времени на обработку результатов эксперимента и позволяет представить информацию в более наглядном графическом виде.

Математическое моделирование в биологии развивается быстрыми темпами и играет важную роль в проведении научных исследований, поскольку позволяет ускорить проведение научного эксперимента. В настоящее время математическое моделирование широко используется при исследовании функционирования биосистем, расположенных на различных уровнях организации жизни. Биологическое моделирование с помощью управления параметрами модели позволяет проследить возникновение и изменение во времени пространственной неоднородности, появление простых или очень сложных структур и дает возможность выявления как общих, так и частных или же случайных характеристик пространственно-временной организации системы, а также конструирования альтернативных сценариев ее развития.

Расширение сферы применения математического моделирования происходит по двум направлениям, соответствующим экстенсивному и интенсивному развитию научного познания. Первое направление характеризуется увеличением числа биосистем, изучаемых с помощью моделирования, второе – учетом количества факторов, влияющих на поведение биосистем.

Изучение компьютерного математического моделирования студентами биологического факультета открывает широкие возможности для осознания связи информатики, математики и биологии. При разработке математических моделей важную роль играют знания в области биологии, поскольку математическое описание биологического процесса происходит с некоторой степенью точности и отбрасывания некоторых, на первый взгляд незначительных факторов, может существенно повлиять на конечные результаты.

При изучении курса “Основы информационных технологий” на биологическом факультете должен использоваться принцип профессиональной направленности, то есть, наряду с изучением общих методов применения персональных компьютеров должны рассматриваться и более частные специальные методы, непосредственно связанные с реальными биологическими объектами [1].

При разработке программы курса “Основы информационных технологий” необходимо учитывать то, что для биолога наиболее важным является практический аспект, и, следовательно, студент должен грамотно выбрать приложение, позволяющее решить поставленную задачу, выполнить необходимые вычисления на персональном компьютере и использовать полученные результаты для прогнозирования и принятия решения. Поэтому раздел математическое моделирование логично рассмотреть при изучении приложения электронные таблицы Microsoft Excel. Excel позволяет не зная языков программирования производить численные исследования математических моделей средствами входящими в это приложение [2].

Наиболее разработанная область теоретической биологии - моделирование роста популяций с учетом ограничивающих рост факторов: конкуренции, влияние хищников, наличие пищи и т.д. [3].

Поведение популяции, подчиняющейся простому нелинейному уравнению воспроизведения, зависит от параметра скорости роста. С увеличение значения параметра скорости роста численность популяции растет, после достижения определенного порога численность популяции начинает колебаться около некоторо-

го среднего значения. Большинство популяций демонстрирует монотонный переход к состоянию равновесия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лабовкин В.Н., Красовская И.А. Информатика для биолого-географических специальностей. Практикум. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2004.
2. Microsoft Excel 2002: Справочное пособие /В.А. Долженков, Ю.В. Колесников. – СПб.: БХВ-Петербург, 2003.
3. Мятлев В.Д., Панченко Л.А., Ризниченко Г.Ю., Терехин А.Т. Теория вероятностей и математическая статистика. Математические модели. – М.: Академия, 2009.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ» И ЕГО СВЯЗЬ С ДРУГИМИ ДИСЦИПЛИНАМИ

В.В. Новый
Витебск, ВГУ

В настоящее время платформа Microsoft .NET Framework позиционируется как основная программная платформа, ориентированная на разработку программного обеспечения для операционных систем семейства Windows. Она поддерживает набор технологий, как для создания клиентского программного обеспечения, так и для разработки WEB-служб, распределенных сетевых приложений и приложений для мобильных устройств и встраиваемого применения. Курс специализации «современные технологии разработки программного обеспечения» посвящен знакомству студентов с архитектурой платформы Microsoft .NET Framework, ее основными технологиями, а также с языком C#, как основным инструментом для работы с указанными технологиями.

Несмотря на поддержку платформой Microsoft .NET Framework большого количества языков программирования[1], в качестве основного языка курса был выбран C#. Выбор обусловлен тем, что данный язык является основным для платформы и, кроме того, относительно просто может быть освоен студентами, изучавшими ранее языки C/C++ и Java. Вместе с тем, данный язык развивается вместе с платформой Microsoft .NET Framework и позволяет использовать все возможности последних версии платформы, например, Parallel LINQ, лямбда-выражения, динамическое связывание.

Следует подчеркнуть, что в отличие от существующего подхода к изучению C#, как языка для изучения ООП в данном курсе он используется как инструментальное средство для изучения возможностей платформы Microsoft .NET и ее технологии.

В виду схожести синтаксиса языка C# с языком C++ и Java методически удобным является изложение основ языка в виде сравнительной характеристики с опорой на изученные ранее языки. Такой подход позволяет больше внимания уделять собственно инфраструктуре программной платформы, а не синтаксису используемого языка программирования. Привлечение информации по уже изученным языкам программирования способствует актуализации знаний по дисциплине «программирование» 1 и 2 курсов, а противопоставление их синтаксических осо-

бенностей с языком C# – закреплению и систематизации знаний о языках программирования высокого уровня с С-подобным синтаксисом.

По богатству поддерживаемых технологий платформа Microsoft .NET Framework перекликается с технологиями Java. Поддерживается широкий спектр технологии: от средств разработки интерфейса, таких как Windows Forms, WPF, Silverlight и доступа к базам данных ADO.NET до технологии корпоративного уровня – Workflow, WCF и др.

Такое количество поддерживаемых технологии не позволяет в рамках одного курса специализации подробно рассмотреть их все. Вместо этого рассматриваются основные технологии и возможные направления дальнейшего изучения платформы .NET, которые могут служить руководством для самостоятельного изучения студентами нужной им в конкретной ситуации технологии и базой для других курсов специализации. Например, .NET Remoting создает предпосылки для изучения WCF и компонентных технологий Microsoft.

В то же время для более глубокого понимания принципов, заложенных в ряд технологии необходимо знакомство с другими курсами специализации. Например, изучение технологии доступа к базам данных ADO.NET и проекта LINQ требуется предварительное знакомство с дисциплиной «модели данных и СУБД».

Таким образом, данный курс выполняет пропедевтическую роль для углубленного или специализированного изучения технологии платформы Microsoft .NET Framework, а также предоставляет материал для изучения в ходе курсовых работ.

ЛИТЕРАТУРА

1. .NET Languages Resources // .NET Languages [Электронный ресурс] – 2011. – URL: http://www.dotnetlanguages.net/DNL/Resources.aspx.

О ПОВЫШЕНИИ ТОЧНОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ ТЕСТОВОГО ЗАДАНИЯ НА СОРТИРОВКУ ВАРИАНТОВ

А.В. Осипов, А.И. Бочкин
Витебск, ВГУ

Опыт обучающего тестирования позволяет с большой уверенностью использовать новые формы теста наряду с популярным выбором из готовых вариантов. Одним из таких типов является сортировка перемешанного порядка ответов, приведение его к исходному порядку. При контроле знаний необходимо точное совпадение ответа, однако в обучении имеет смысл учитывать частичную правильность, следя за общим ростом знаний обучаемого. Однако вычисление доли правильности нетривиальная даже на первый взгляд задача

Основная часть. С учетом того, что в процессе обучения важно не только оценить идеально правильный ответ, но и вычислить долю знаний в частично выполненном задании, проблема требует математического подхода к своему решению. В примерах будем применять задание с ответом «12345» и его возможные перестановки, например «51324». Следует также рассмотреть классы сортируемых ответов, т.к. непосредственно от этого зависть и частичная правильность. Педагогическая ценность частичной правильности рассматривается например в [2].

1) Ответы как части единого целого, которое единственно верно при единственном порядке частей. Пример: поставить в правильном порядке математические действия для получения результата операции равного заданному числу. В таких заданиях обычно только один ответ верен, рассуждение состоит из элементарных, известных обучаемому действий, требуется получить точный ответ.

2) Ответы как ряд по заданному признаку. Пример: в порядке возрастания модуля значения расположить следующие математические выражения. Здесь выражения не связаны общим признаком, ошибка может быть допущена при вычислении отдельного выражения и особым образом влияет на общую правильность.

3) Ответ, требующий запоминания последовательности. Пример: расположить исторические события в порядке следования. Весьма сложный тип теста и, как показывает практика, правильность здесь также заслуживает отдельной обработки ввиду учета дальности варианта от исходно правильной позиции.

Вычисление доли правильности теста для второго и третьего класса ответов требует составления математической модели. Исходная формула, учитывающая влияние угадывания на выбор из n вариантов при доле знаний d выглядит следующим образом:

$$p = d + \frac{1-d}{n} \tag{1}$$

Для применения ее в качестве исходной к заданию с сортировкой вариантов, необходимо определить критерий правильности выполнения задания, а затем и количественную оценку меры правильности выполнения задания. Интуитивной мерой правильности можно считать количество расположенных на своих местах ответов. Данная величина заключена в [1..n]. Преимущество такого критерия единственно – простота применения.

Моделируется данный критерий следующим образом. Один вариант расположен всегда правильно. Пусть p_2, p_3 – вероятности правильного расположения в заданиях с двумя вариантами и тремя соответственно. Тогда их вероятности вычисляются по формулам:

$$p_2 = d + \frac{1-d}{2}, \qquad p_3 = d + \frac{1-d}{3} \tag{2}$$

Оставшиеся n-k-1 вариант пусть расставлены случайно

$$Q = (1 - \frac{d+1-d}{k}) \cdot (1 - ...) = (1-d)^{n-k-1} \tag{3}$$

Данное вычисление производится с точностью до нормирующего множителя.

Однако сам критерий правильности выбирается неоднозначно. Рассмотрим его возможные варианты:

1) Число элементов, стоящих на верных позициях. Например, в ответе «21345» их только 1, это третий ответ. Фактически, это сводит задание на сортировку вариантов к заданию на составление пар, где учитываются только верные

такие пары. Данный критерий не учитывает близость оставшихся элементов к своим верным позициям.

2) Число правильных пар, где номера отличаются на одну позицию в верном ответе. Например ответ «34512» содержит три верные пары «34», «45» и «12». Очевидно, что также нет учета пар, расположенных на большем расстоянии.

3) Длина максимальной серии верно расположенных вариантов. Например в порядке «23541» это последовательность «235» длиной 3. Однако данный критерий игнорирует положение пар, не вошедших в подпоследовательность.

Общим недостатком подобных вариантов оценки является малое число возможных значений и неполный учет информации.

Предлагаемой альтернативной статистикой является число R перестановок элементов, которое нужно выполнить, чтобы привести ответ к исходному правильному. Она приобретает свойство учитывать дальность позиций и при полностью верной перестановке получает значение 0. Пример: чтобы ответ «51234» привести к правильному, необходимо 4 перестановки (пятерка последовательно сдвигается вправо, обменом со своим соседом). Однако имеется две проблемы, которые необходимо решить прежде, чем применять данный критерий.

1) Статистика убывает при улучшении порядка при необходимости наоборот возрастания.

Решение:

Выполнить переход к статистике, которая вычисляется по следующей формуле

$$S = \frac{n \cdot (n-1)}{2} - R \qquad (4),$$

которая принимает значения в том же диапазоне и равна 0 при обратном порядке. При этом перестановка «54321» достигает максимума, равного $n(n-1)/2 = 5 \cdot 4/2 = 10$

2) Диапазон статистики S шире n и требуется либо новая трактовка критерия S, либо приведение в диапазон [1..n].

Решение:

Формально это возможно умножением:

$$T = (\frac{n \cdot (n-1)}{2} - R) \cdot \frac{2}{n} + 1 \qquad (5),$$

Однако при этом статистика T принимает дробные значения и не согласуется с формулой условных вероятностей. Произведем обобщение формулы числа верных ответов на дробное значение их числа. Идея округления не имеет смысла ввиду потери информации о различии расстановок. Подводящая идея состоит в обобщении факториала через Г-функцию на дробные значения аргумента. Рассмотрим формулу для числа к верных ответов:

$$N = (d + \frac{1-d}{1}) \cdot (d + \frac{1-d}{2}) \cdot \ldots \cdot (d + \frac{1-d}{k}) \cdot (d + \frac{1-d}{1}) \cdot (1-d)^{n-k} \qquad (6)$$

Рассмотрим тождественные преобразования левых сомножителей:

$$T = \frac{(d+1)\cdot(2d+1)\cdot\ldots\cdot((k-1)d+1)}{K!}$$
$$T = D\cdot K\frac{(1+\frac{1}{d})\cdot(2+\frac{1}{d})\cdot\ldots\cdot(k-1+\frac{1}{d})}{K!} \quad (7)$$

Теперь вводя Г-функцию и используя ее свойство, получаем:

$$\Gamma(x) = x\cdot\Gamma(x-1) \Rightarrow T = D^K\cdot\frac{\frac{\Gamma(k+\frac{1}{d})}{d}}{\frac{\Gamma(1+\frac{1}{d})}{\Gamma(k)}} \quad (8)$$

Достоинства данной формулы:

1) Дробные значения для k.

2) Высокая чувствительность к отклонениям пар от монотонного порядка.

3) Логическая прозрачность

4) Простота получения результата, сводящаяся к вычислению значения формулы

5) Независимость от выбора первого элемента для оценки качества сортировки

Формула дробных значений допускает применение и других статистик после их приведения в диапазон [1..n], однако есть основание полагать, что критерий парных перестановок согласуется к коэффициентом корреляции Кендалла в непараметрической статистике и является достаточно удачным.

Во избежание переполнений при расчетах с большим d использован логарифм Г-функции, ля вычисления которого применяется асимптотическая формула [2, с 75], которая тем точнее, чем точнее аргумент:

$$\ln(\Gamma(x)) = LNG(x+7) - (\ln(x+1)+\ln(x+2)+\ldots\ln(x+6)) \quad (9),$$

где LNG – приближенная формула вычисления Г-функции при больших аргументах.

Выводы. Тестирование с сортировкой вариантов обладает педагогической ценностью и на этапе обучения с успехом должно применяться для различных предметов с учетом частичной правильности. Можно выделить три класса тестов, требующих отдельной обработки для вычисления правильности. Использование математических моделей для мыслительной деятельности учащегося позволяет получить достоверный подход к вычислению доли правильности таких тестов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамовиц, М.Н. Справочник по специальным функциям // М.Н. Абрамовиц, И.М.Стиган. – М. «Наука», 1979, 832 с.
2. Краевский, В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары: изд-во Чуваш. Ун-та, 2001. – 244 с.

ОПЫТ ПРОВЕДЕНИЯ ТЕСТИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ «MOODLE»

М.Н. Подоксенов
Витебск, ВГУ

Первый опыт проведения тестирования автором данной статьи для оценки знаний студентов относится к 1993 году. Курс «Алгебра и геометрия» для студентов, обучавшихся по специальности «Физика и информатика», завершался зачётом без экзамена, и как следствие, возникала необходимость проверки теоретических знаний студентов. Идея оформить эту проверку в виде тестирования возникла после того, как автор сдал тест «TOEFL» по английскому языку и по достоинству оценил возможность подобного метода проверки знаний.

В 1994 году был издан сборник тестов по геометрии, предназначенный для самоподготовки студентов. На зачёте студентам предлагались аналогичные тесты в печатном варианте. В 2002 году был издан доработанный и расширенный сборник тестов [1].

Тестирование в системе «MOODLE» было впервые проведено в мае 2009 года на первом курсе математического факультета. Второй семестр обучения оканчивался зачётом по предмету «Аналитическая геометрия» без экзамена. Для тренировки студентам были предложены лекции с вопросами: «Эллипс», «Гипербола», «Конические сечения. Парабола» и тест «Кривые второго порядка». На зачёте была проведена проверка теоретических знаний по разделу «Поверхности второго порядка» в виде теста. Для получения оценки «зачтено» студенты должны были набрать не менее 65 баллов по 100-балльной шкале. Все студенты успешно сдали тест с первой или второй попытки.

В рамках трёхэтапного экзамена, тестирование было проведено среди студентов 1 курса математического факультета в осеннем семестре 2009-2010 учебного года. Первая попытка сдать тест студентам была предоставлена в период с 21 по 24 декабря. Оценка 4 балла выставлялась, только если студент преодолевал барьер 70 баллов по 100-балльной шкале. Тестирование прошло неудачно. Студенты не подготовились к тестированию: менее 30 процентов студентов сумели сдать тест. Вторая попытка сдачи теста была предоставлена студентам во время консультаций. Тест был переработан и расширен. Тестирование оказалось успешным, оценки высокими. Из 39 студентов только 6 не смогли сдать обновлённый тест с первой попытки.

Оценки за тестирование, полученные при повторной сдаче теста не в полной мере отражают уровень знаний студента. Зачастую, студент, получивший 8 или 9 баллов за тестирование, отвечал на экзамене на 4 или 5 баллов. Избежать подобной ситуации можно, установив оценку за тест по принципу среднего арифметического из всех попыток. Но тогда возникает другая проблема: слабые студенты надолго «увязнут» в тесте. Если студент наберет менее 40 баллов при первой попытке, то даже 100 баллов при второй попытке ему не хватит для положительной оценки. Возможно, стоит аннулировать крайне неудачные попытки. Система «MOODLE» позволяет преподавателю это сделать.

При проведении зимней сессии 2010-2011 руководством университета было принято решение: за тестирование выставляются только оценки «зачтено» и «не зачтено». Я и мои коллеги полностью поддерживаем это решение. В то же время сроки проведения тестирования были определены по-прежнему в конце декабря. Для того чтобы тестирование в эти сроки прошло успешно, автор видит 4 возможных варианта действий преподавателя.

1. Создавать очень простые по содержанию тесты.

2. Позволять студентам пользоваться конспектами. Ограничение времени на тест позволит студентам найти ответы лишь на некоторые из вопросов теста.

3. Создавать репетиционные версии теста и предоставлять студентам неограниченное число попыток их прохождения.

4. Позволить студентам проходить тест без контроля преподавателя: когда угодно и откуда угодно, предоставив для этого 3 попытки.

Наиболее разумным выглядит 3 вариант. При организации тестирования по предмету «Высшая математика» для студентов биологического факультета были созданы два репетиционных теста и два зачётных. Все варианты содержали одинаковые по тексту вопросы, которые отличались лишь числовыми данными: другие координаты точек, другие уравнения, другие функции. Студентам было позволено сколько угодно раз проходить репетиционные варианты теста без контроля преподавателя. При тестировании в репетиционном режиме система позволяет студенту просмотреть свои ответы после завершения тестирования и узнать, какие ответы были неверными. На основном тестировании студентам был предложен третий вариант теста, при пересдаче – четвёртый вариант.

Оказалось, что возможностью пройти репетиционные варианты теста воспользовались лишь 8 студентов из 53. Было заметно, что во время зачётной сессии студенты не успевают подготовиться к тестированию; 11 студентов на основном тестировании не смогли набрать 70% с первой попытки.

Необходимо отметить, что мои тесты содержат мало простых по своей структуре вопросов, в которых из 4-5 вариантов ответа студенту необходимо выбрать один и только один правильный. Вопросы типа «множественный выбор» в моих тестах содержат 6-8 вариантов ответа, среди которых, как правило, два верных ответа. Пример вопроса по предмету «Аналитическая геометрия и преобразования плоскости».

Какие из следующих кривых имеют ровно 2 фокуса?

☐ *Эллипс* ☐ *Парабола* ☐ *Гипербола* ☐ *Окружность*

☐ *Пара пересекающихся прямых* ☐ *Пара параллельных прямых*

Правильные ответы: эллипс, гипербола. За каждый правильный ответ студент получает 0,5 балла, а за каждый неправильный –0,25 балла. Тем самым, выбор излишнего числа ответов в качестве правильных штрафуется. Студент, выбравший один правильный и один неправильный ответ, заработает 0,25 числа балла, а выбравший 2 правильных и один неправильный ответ, заработает 0,75.

По мере возможности в тестах я использую вопросы «на соответствие». Они позволяют в одном сложном (по структуре, а не по содержанию) вопросе объединить 4-8 простых вопросов. Пример вопроса по предмету «Высшая математика».

Каждой из следующих функций поставьте в соответствие её производную (букву которой она обозначена).

а) $y'=\frac{2}{x^2}$; б) $y'=\frac{\ln x}{x}$; в) $y'=\frac{1}{2\sqrt{x}}$; г) $y'=-\frac{1}{x^2}$; д) $y'=x^4$; е) $y'=\frac{1}{x}$.

$y=\frac{x^5}{5}$ д) $y=\sqrt{x}$ в)

$y=\ln x$ е) $y=\frac{1}{x}$ г)

Правильные ответы обозначены. Используются также вопросы типа «короткий ответ» и числовые ответы. Действующая версия системы «MOODLE» не позволяет давать ответ в виде матрицы. Тем не менее, в рамках вопроса типа «короткий ответ» студент может вместо матрицы $\begin{pmatrix} 5 & 2 \\ 2 & -1 \end{pmatrix}$ набрать 522-1. Система будет воспринимать эту запись не как число, а как слово.

Последняя сессия укрепила автора в следующем мнении. *Тестирование наиболее уместно в том случае, когда требуется проверить теоретические знания на зачёте. Тестирование очень полезно, как элемент обучения при подготовке к экзамену. Как составной элемент трёхэтапного экзамена тестирование тоже полезно, но оценку лучше выставлять по принципу: «зачтено – не зачтено».*

ЛИТЕРАТУРА

1.Подоксёнов, М.Н. Сборник тестов по дифференциальной геометрии и методам изображений / М.Н. Подоксёнов, Е.В. Коробёнок. – Витебск, Изд-во ВГУ, 2002. 32 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОЛИМПИАДЫ НА КАФЕДРЕ ФИЗИКИ И ОСНОВ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ УО «ВГАВМ»

В.И.Соболевский, Л.П. Даниленко
Витебск, ВГАВМ

Учитывая особенности контингента студентов и профиль академии, олимпиада по дисциплине «Физика и биофизика» должна носить характер разносторонней проверки знаний и способностей студентов по указанной дисциплине.

Общей целью предметной олимпиады является:

1. Привлечение студентов к самостоятельной работе над научной литературой.
2. Развитие у студентов интереса к предметному материалу и тем самым активизация учебного процесса.
3. Обобщение всего предметного материала, изучаемого блочно-модульной системой обучения.
4. Выявление победителей олимпиады.
5. Повышение качественной успеваемости студентов.

К участию в олимпиаде привлекаются студенты, у которых в семестре средняя оценка «шесть» и выше. Это, как правило, 60-70% студенческого коллектива.

Помимо предметного направления олимпиада способствует решению задач воспитательного характера. В процессе олимпиады у студентов формируются такие качества, как ответственность за порученное дело, исполнительность, обязательность, чувство коллективизма.

Предметная олимпиада по физике и биофизике проводится на 1 курсе факультета ветеринарной медицины по специальности 1-740302 «Ветеринарная медицина» в два этапа:

Первый этап – реферативный.

Методика написания рефератов на кафедре разработана и утверждена на заседании кафедры и вывешивается на доску объявлений в начале учебного года. Темы рефератов имеют медико-биологическую направленность. По каждой теме предлагаются конкретные вопросы для их разработки и рекомендуемая литература, имеющаяся в библиотеке УО «ВГАВМ». В 2009-2010учебном году для рефе-

ративной работы предложены следующие темы:

1. Механика двигательного аппарата человека и животного.
2. Физические вопросы гемодинамики.
3. Звук и его действие на живой организм.
4. Применение ультразвука в ветеринарной практике.
5. Реальные газы в ветеринарии и медицине.
6. Термодинамика биологических систем.
7. Магнитные поля и их влияние на биологические объекты.
8. Магнитные бури и здоровье.
9. Гальванизация и электрофорез в медицине и ветеринарии.
10 Электропроводность биологических систем.
11. Биоэлектрические потенциалы и диагностическое значение их измерений.
12. Механизм электрогенеза в клетках.
13. Лазерная диагностика в биологии и ветеринарии.
14. Рентгеновские лучи, их свойства и применение в медицине и ветеринарии.
15. Фотобиологические процессы в природе и организме.
16. Биофизика зрительного восприятия.
17. Биологическое действие инфракрасного излучения.
18. Ультрафиолетовое излучение и его биологическое действие.
19. Методы исследования структуры полимеров: рентгеноструктурный анализ, методы ядерной физики, спектры ядерного и электронного парамагнитного резонанса.
20. Ионизирующее излучение: физика ионизирующих излучений, биологическое действие ионизирующих излучений.
21. Меченые атомы и их применение в биологии и ветеринарии.
22. Изотопы на службе человека.
23. Люминесценция и ее применение в биологии и ветеринарии.

Каждый реферат оценивается: 1) по десятибалльной системе за полноту и глубину разработки темы, связь со специальностью, физическую строгость изложения материала, объем реферата, оформление, иллюстрации, план и использованную литературу. 2) по десятибалльной системе за доклад по теме реферата в течение 5-7 минут в учебной группе.

Результаты проверки и защиты рефератов сводятся в журнал. По сумме баллов, набранных студентами группы за рефераты, оценивали места, занятые группами и студентами на первом этапе.

Второй этап олимпиады – решение задач, который является данью общепринятой форме проведения олимпиады. На этом этапе групповые команды (до 4-х зачетных студентов от каждой группы) в течение 2-х часов должны решить наибольшее число задач. Каждый студент получает отпечатанный вариант, который включает 6 количественных задач (2 по механике, 2 по молекулярной физике, 2 по электродинамике). Приводим вариант задач.

1. Для изучения воздействия ускорений на организм животных кролик массой m_1=3кг был посажен в центр горизонтального диска диаметром d=2м и массой m_2=10 кг. Диск привели во вращение так, что он делает ν_1=0,4 об/с. С какой частотой будет вращаться диск, если кролик перейдет от центра к краю? (8 баллов).

2. Определите плотность эритроцитов в крови свиньи, если скорость оседания их в крови равна v =8мм/ч. Считать, что эритроциты имеют форму шариков диаметром d =5мкм, и плотность плазмы крови ρ=1030 кг/м^3. Коэффициент вязкости крови η=4 10^{-3} Па с. (8 баллов).

3. В кровеносном сосуде образовался пузырек воздуха. В результате течения

крови пузырек деформировался, образовав поверхности с радиусами кривизны R_1 =0,2 мм и R_2=0,5 мм. Определите дополнительное давление, возникающее в результате деформации пузырька воздуха. Коэффициент поверхностного натяжения крови σ=5,8 10^{-2} Н/м. (9 баллов).

4. Определите изменение энтропии, обусловленное выделением тепла лошадью за один час, если удельная теплопродукция тела лошади равна λ=0,547 Дж/(кг с). Масса лошади m =450 кг, температура тела t=37ºС. (7 баллов).

5. Магнитная восприимчивость природной воды k=-5,732 10^{-8}. Плотность воды ρ=1000кг/$м^3$. Определить намагничивание и удельную восприимчивость воды в магнитном поле Земли индукцией В=42 мкТл. (8 баллов).

6. Величина потенциала действия, создаваемого в аксоне кальмара, равна φ_0 = 90 мВ. Какова будет величина этого потенциала после прохождения его по миелинизированному аксону на расстоянии x=5 мм? Диаметр аксона d=0,12 мм, удельное сопротивление аксоплазмы ρ=0,85 Ом м, поверхностное сопротивление мембраны R=0,09 Ом $м^2$. (10 баллов).

Методически правильное решение каждой задачи оценивается определенной суммой баллов. В нашем варианте задач максимальное число баллов составляет 50. По сумме набранных баллов определяются места, занятые группами, и студенты-победители. Подведение итогов двухэтапной олимпиады и награждение победителей производим на собрании студентов 1-го курса. Студенты, набравшие 60-70 баллов, награждаются грамотами и памятными подарками и с учетом хорошей успеваемости в течение семестра, освобождаются от экзамена с выставлением в зачетку «десять» баллов. Студенты, набравшие 50-59 баллов, поощряются на экзамене дополнительным баллом.

Одновременно, с целью выяснения значимости предметной олимпиады, в 2009-2010 учебном году провели эксперимент: на одном из трех потоков олимпиаду по выше указанной организации и методике не проводили. Анализ качественной успеваемости показал следующее, у контрольного потока качественная успеваемость составила 38,6%, а у потоков, где проводили предметную олимпиаду – 54,8%.

В заключение следует отметить, что подготовка и проведение олимпиады по физике и биофизике на 1 курсе является неотъемлемой частью организации учебного процесса и способствует развитию навыков самостоятельной работы студентов, улучшению качества знаний и формирует умение применять полученные знания на практике.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЦЕНТРАЛИЗОВАННОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПО МАТЕМАТИКЕ В 2010 Г. (НА ПРИМЕРЕ ПУНКТА ТЕСТИРОВАНИЯ № 703 УО «ВГУ ИМ. П.М. МАШЕРОВА»)

А.А. Чиркина, В.В. Малиновский
Витебск, ВГУ

В настоящее время в практике педагогических измерений наиболее широкое распространение получили CTT (Classical Test Theory) – классическая теория тестирования и IRT (Item Response Theory) – математическая теория измерений. Данные методы объективного оценивания знаний дополняют друг друга, так как CTT рассматривает тесты, как системы заданий, а IRT в большей мере ориентиро-

вана на анализ отдельных тестовых заданий. Оба подхода к решению проблемы оценки знаний позволяют получить ряд характеристик тестовых заданий, в частности: трудность заданий определяется как доля правильных ответов (CTT) и вычислением параметра β_j в логитах по модели Раша (IRT); дифференцирующая способность тестового задания оценивается с помощью вычисления коэффициента корреляции задания с тестом (CTT) и анализа параметра различающей способности a_j двухпараметрической модели Бирнбаума (IRT).

В централизованном тестировании по математике в пункте тестирования № 703 УО «ВГУ им. П.М.Машерова» принимали участие 1481 человек, из них 6 не ответили правильно ни на один вопрос. Положительные результаты получили 1475 тестируемых.

Результаты тестирования по математике в 2010 году представлены в таблице 1. Введенные обозначения:

- $\boldsymbol{R_j}$ – число правильных ответов, полученных по заданию j;
- $\boldsymbol{W_j}$ – число неправильных ответов, полученных по заданию j;
- $\boldsymbol{p_j=R_j/N}$ – мера трудности задания по CTT (доля правильных ответов по заданию j);
- $\boldsymbol{q_j = W_j/N}$ – доля неправильных ответов по заданию j;
- $\boldsymbol{\beta_j}$ – мера трудности задания j по IRT (основная логистическая однопараметрическая модель Раша);
- $\boldsymbol{r_{xy}}$ – мера дифференцирующей способности задания по CTT, определяется как корреляция задания с тестом, т.е. корреляция оценок, полученных испытуемыми по заданию под номером j, с суммой баллов тех же испытуемых;
- $\boldsymbol{a_j}$ – дифференцирующая способность задания по IRT, определяется крутизной характеристической кривой в точке ее перегиба (двухпараметрическая модель Бирнбаума).

Таблица 1

№ теста	$\mathbf{R_j}$	$\mathbf{W_j}$	$\mathbf{p_j}$	$\mathbf{q_j}$	$\boldsymbol{\beta_j}$	$\boldsymbol{r_{xy}}$	$\mathbf{a_j}$
A1	1181	294	0,8	0,2	-2,99	0,35	0,37
A2	636	839	0,43	0,57	-1,03	0,42	0,46
A3	544	931	0,37	0,63	-0,72	0,45	0,51
A4	685	790	0,46	0,54	-1,19	0,4	0,43
A5	921	554	0,62	0,38	-1,95	0,41	0,45
A6	541	934	0,37	0,63	-0,71	0,45	0,51
A7	324	1151	0,22	0,78	0,14	0,36	0,39
A8	366	1109	0,25	0,75	-0,05	0,43	0,48
A9	611	864	0,41	0,59	-0,95	0,44	0,49
A10	494	981	0,33	0,67	-0,55	0,52	0,6
A11	326	1149	0,22	0,78	0,13	0,34	0,36
A12	450	1025	0,31	0,69	-0,39	0,48	0,55
A13	412	1063	0,28	0,72	-0,24	0,34	0,36
A14	260	1215	0,18	0,82	0,46	0,29	0,3
A15	388	1087	0,26	0,74	-0,14	0,27	0,28
A16	284	1191	0,19	0,81	0,33	0,31	0,33

№ теста	R_j	W_j	p_j	q_j	β_j	r_{xy}	a_j
A17	287	1188	0,19	0,81	0,32	0,21	0,21
A18	400	1075	0,27	0,73	-0,19	0,25	0,26
B1	132	1343	0,09	0,91	1,38	0,53	0,62
B2	240	1235	0,16	0,84	0,57	0,56	0,68
B3	64	1411	0,04	0,96	2,29	0,44	0,49
B4	65	1410	0,04	0,96	2,27	0,35	0,37
B5	17	1458	0,01	0,99	3,89	0,27	0,28
B6	73	1402	0,05	0,95	2,12	0,16	0,16
B7	42	1433	0,03	0,97	2,8	0,27	0,28
B8	66	1409	0,04	0,96	2,25	0,28	0,29
B9	35	1440	0,02	0,98	3,02	0,38	0,41
B10	55	1420	0,04	0,96	2,47	0,44	0,5
B11	127	1348	0,09	0,91	1,43	0,18	0,18
B12	36	1439	0,02	0,98	2,99	0,03	0,03

В 2010 году интервал изменения трудности тестовых заданий составлял от –2,99 до 3,02 логит, уровень подготовленности абитуриентов от -3,04 до 4,72 логит. Среднее значение уровня трудности тестовых заданий составляло 0,59, уровня подготовленности –0,23, т.е. уровень трудности заданий был на 0,83 логита выше, чем уровень подготовленности тестируемых по математике.

В таблицах 2, 3 представлено распределение тестовых заданий по трудности и дискриминативности с использованием параметров IRT в 2006-2010 гг.

Таблица 2

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

Наибольшую эффективность имеют задания, соответствующие средним значениям уровней подготовленности участников тестирования [1]. В тесте преобладают задания среднего уровня сложности.

Таблица 3

Дискриминативность	Значения параметра крутизны функции a_j	Год тестирования				
		2006	2007	2008	2009	2010
отсутствует	от 0 до 0,009	0	0	0	0	0
очень низкая	от 0,01 до 0,34	6	10	10	9	11
низкая	от 0,35 до 0, 64	17	13	16	16	18
средняя	от 0,65 до 1,34	2	2	4	5	1
высокая	от 1,35 до 1,69	0	0	0	0	0
очень высокая	более 1,70	0	0	0	0	0

Выводы:

- в 2010 года преобладают тестовые задания среднего уровня сложности, что

позволяет точнее определить средний уровень подготовки контингента участников тестирования;

- большинство заданий в 2010 году обладают низкой и очень низкой дифференцирующей способностью;
- по сравнению с предыдущими годами, в 2010 году существенных изменений в распределении заданий по трудности и дискриминативности не выявлено;
- в 2010 году все 9 заданий категории «трудные» и «очень трудные» принадлежат только к разделу «В»; при этом 7 из них имеют низкую дискриминативную способность;
- поскольку большинство заданий относятся к категории «средняя сложность», при подготовке к тестированию достаточно ограничиться решением стандартных заданий, если абитуриент не претендует на очень высокие баллы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Феськов Н.С., Якобчук А.П. Педагогический тест как инструмент объективного измерения уровня подготовки // «Адукацыя і выхаванне». – № 2. – 2007.

Биологические науки

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-БИОЛОГОВ

Е.В. Антонова
Витебск, ВГУ

Уместное применение биологических понятий – показатель компетентности, профессионализма специалиста-биолога. На современном этапе в связи с широким использованием электронных учебных текстов возрастает интерес к информационной и терминологической культуре [1]. В словаре С.И. Ожегова [4] читаем: «Понятие – 1. Логически оформленная общая мысль о классе предметов, явлений; идея чего-нибудь. 2. Представление, сведения о чем-нибудь. 3. Способ, уровень понимания чего-нибудь. Термин – название определенного понятия какой-нибудь специальной области науки, техники, искусства. Терминология – совокупность, система терминов. Культура – 1. Совокупность производственных, общественных и духовных достижений людей. 2. То же, что культурность. Человек высокой культуры. 3. Высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие, умение». Приводимые в учебных пособиях термины не всегда поясняются, или в разных источниках (еще хуже, если в одном) одинаковый термин означает далеко не одно и то же [6].

Проблема в некорректном использовании некоторых биологических понятий не нова. Так, до сих пор и в вузовских, и в школьных учебниках при изучении клетки как равнозначные используются понятия «оболочка» и «мембрана». Хотя по химическому составу, локализации, структуре и функциональному назначению это совершенно разные понятия. Покровы ядра по своему строению соответствуют двухслойной мембране. Органоиды ограничены мембранами. За пределами плазмолеммы находится клеточная оболочка. Для оболочек двух смежных клеток уместен термин «клеточная стенка». Успех усвоения материала находится в прямой зависимости от точности определения понятий [2]. Нельзя не согласиться с

такими доводами.

Всесторонний глубокий анализ разночтений, трудностей, возникающих при изучении морфологии листа по учебникам, учебным и справочным пособиям, выпущенным в течение нескольких последних десятилетий в Беларуси и России, проведен Т.А. Селевич. Автором подчеркивается, что без знания профессиональной терминологии, касающейся морфологии листа, немыслима работа с диагностическими ключами, приведенными в определителях растений. Не следует ограждать студентов от трудностей, связанных с «разнобоем» в учебной литературе [6].

Разночтения по морфологии листа находим в растениеводстве. Так, в ключе для определения зернобобовых культур по листьям названы листья перистые, тройчатые, пальчатые (подразумеваются сложные листья). В тексте сказано, что пальчатые листья имеют доли разнообразной формы и ширины [5, с. 151]. Хотя в классической морфологии известно, что доля – часть раздельной листовой пластинки простого листа. При описании эфирномасличных растений отмечено, что все культуры относятся к семейству сельдерейных. В таблице отличительных признаков у кориандра нижние листья – перистые. У фенхеля – сильно рассеченные листья на узкие линейные дольки [5, с. 164]. Общеизвестно, что часть рассеченного листа – сегмент.

Еще больше несоответствий терминологии в растениеводстве с классической ботаникой находим при описании плодов. В теме «Эфирномасличные растения» читаем: «Каждый плод состоит из двух сухих нераскрывающихся плодиков с одним семенем» [5, с. 164]. Известно, что отдельные плодики составляют сборный плод, который развивается из свободных плодолистиков. Это апокарпные плоды. А у сельдерейных – синкарпный плод – вислоплодник, развивается из двух плодолистиков. При созревании расщепляется на 2 мерикарпия, в каждом развивается по одному семени [3]. В теме «Прядильные растения» у конопли – плод орешек [5, с. 165]. А у конопли, как известно, плоды – верхние паракарпные семянки. В теме «Плодово-ягодные культуры» у земляники плод – сборная семянка, образованная из сочного цветоложа. Подпись к рисунку: «Форма ягод земляники» [5, с. 296]. Общеизвестно, что на сочном цветоложе земляники – многоорешек.

При изучении строения клубня в тексте написано, что наружный слой состоит из опробковевших клеток перидермы, но на рисунке клубня в разрезе снаружи обозначен эпидермис [5, с. 167]. Есть несоответствия в названии жизненных форм, соцветий.

Не умаляя никоим образом огромный практической вклад и теоретическую значимость разработок, проведенных специалистами по сельскому хозяйству, считаем, что при подготовке учебников необходим предварительный просмотр рукописи ботаником.

Таким образом, разночтения биологических формулировок вносят путаницу. Очевидна необходимость единого подхода к биологическим понятиям и терминам. Это нужно для структурирования информации, систематизации и упорядоченности знаний. Правильно сформированный понятийный аппарат как фундамент содержательной стороны знаний студента содействует повышению терминологической культуры будущего специалиста-биолога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васюкович Л.С. Формирование информационной культуры на основе электронного учебного текста / Наука – образованию, производству, экономике:

Матер. XV(62) Регион. научно-практ. конф-ции преп., н.с. и асп-тов, посвящ. 100-летию со дня основания УО «ВГУ им. П.М. Машерова», Витебск, 3–5 марта 2010 г./ Вит.гос.ун-т; редкол.: А.П.Солодков (гл.ред.) и др. – Витебск: УО «ВГУ им.П.М.Машерова», 2010. – С. 213–214.
2. Величкин Э.М., Кисляковская А.П. Идентификация понятий ботанических терминов / Современные проблемы анатомии растений. Матер. междунар. конф. Брест, октябрь 1996 г. – Брест, Брест. гос. ун-т, 1996. – С. 12.
3. Лотова Л.И. Ботаника: Морфология и анатомия высших растений. – М.: КомКнига, 2007. – 512 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.
5. Практикум по основам сельского хозяйства: Уч. пособие для студ. биол. спецстей пед. ин-тов / И.М. Ващенко и др. – М.: Просвещение, 1991. – 431 с.
6. Селевич Т.А. Некоторые проблемы преподавания морфологии растений по теме «Морфология листа» / Проблемы и перспективы преподавания бот. дисциплин в вузе: междунар. Науч.-метод. конф. (2010, Гомель). Редкол.: Н.М. Дайнеко (отв. ред.) и др. – Гомель: ГГУ им. Ф.Скорины, 2010. – С. 90–96.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ХИМИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НАВЫКА КРИТИЧНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПСЕВДОНАУЧНЫМ КОНЦЕПЦИЯМ И ИССЛЕДОВАНИЯМ

В.П. Быстряков
Витебск, ВГУ

Одним из подходов, позволяющих сформировать необходимые компетенции у студентов, является развитие критического мышления [1, 2]. В педагогической литературе уже описаны примеры использования технологии развития критического мышления при преподавании различных дисциплин. Существуют, однако, психологические данные, что процесс формирования критического мышления длителен и не прост, критичность мышления на практике формируется только к 25 годам, а у старшеклассников и соответственно у большинства первокурсников оно носит диффузный характер. К тому же критическое рассмотрение нового возможно только на основе базовых знаний, подвергать которые сомнению на стадии изучения проблематично. Таким образом, развитие критического мышления является достаточно сложной психолого-педагогической проблемой. Тем не менее, каждый педагог может формировать его элементы и задатки [3]. Одним из таких элементов является **навык критичного отношения** к новым результатам и концепциям, которые еще не успели получить признания широкой научной общественности, либо вызвали сомнения, дискуссии. В появляющихся сообщениях особенно в светской прессе и глобальной сети о новых открытиях возможно сплетение, как достоверных фактов, обоснованных научных теорий, так и фальсифицированных результатов, псевдонаучных и даже мистических лженаучных концепций. Нельзя приуменьшать опасность распространения псевдонаучных и иррациональных представлений среди студентов.

Учебный материал химико-биологических дисциплин предоставляет широкие возможности для формирования у студентов навыка критичного отношения. Так самое распространенное вещество в природе, вода, которая изучается практи-

чески во всех этих дисциплинах, в последние годы вызвало массу мистических, лженаучных измышлений, активно растиражированных СМИ [4]. Активной критике со стороны научной общественности подвергнуты: т.н. «теория волнового генома», «информационные» биология и генетика, заявления об эффекте преобразования элементов, скажем, в золото и платину и т.п. Проблемное рассмотрение примеров псевдонаучности возможно при проведении всех форм занятий, при активном участии студентов.

Подчеркну значение овладения точной терминологией научных дисциплин. Одним и тем же термином в разных теориях могут обозначаться разные понятия. Подмена понятий, их неоправданное расширение или сужение, являются одним из нечестных приемов ведения полемики. Этот прием может использоваться и для создания видимости научного обоснования, ухода от конкретности результатов. Поэтому нельзя отказываться от требовательности в знании студентами терминологии – развернутых определений понятий. Необходимо разъяснять студентам недопустимость истолковывания научных терминов, пользуясь бытовыми значениями слова, или значениями иноязычных корней от которых оно образовано. Обыденные значения слов, использованные в качестве терминов, могут не только нарушить строгость рассуждения, но и стать источником недоразумений.

Необходимо учить студентов, что при критической оценке новых неожиданных, «иррациональных» идей важны осмотрительность и осторожность. Нельзя принять на веру ошибочное положение, но плохо также затормозить открытие. Попытки «Комиссии по борьбе с лженаукой» РАН взять на себя в этом функции эксперта подвергаются негативным отзывам, в связи с отсутствием универсальных критериев научности или лженаучности, а также иногда грубым и далеко не нравственным методам ее борьбы. Более взвешена позиция акад. Ю.А. Золотова. На многочисленных примерах из истории развития химии, он показал, что обнаруживать лженауку по признаку противоречия признанным теориям –трудно, даже опасно, а оперирование понятиями «наука – лженаука» часто неуместно [5]. Поиски несуществующего флогистона дали начало химии и физике газов. Многовековой труд алхимиков преследовавших ложные цели был увенчан ценными открытиями, изобретениями и усовершенствованиями. Теориям и идеям, неверность которых пока не доказана, даже неортодоксальным с точки зрения большинства ученых, нельзя торопиться наклеивать ярлык лженаучных. Сама по себе критика положений признанных теорий и концепций со стороны «альтернативной» науки как минимум может выявлять их слабые места.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ярмакеев, И.Э. Воспитательный потенциал учебных дисциплин / И.Э. Ярмакеев // Высш. образование в России. – 2004. - №9. – С. 64-70.
2. Яцковская, Н.М. Критическое мышление – основа профессиональной компетентности выпускников высшей школы / Н.М. Яцковская, С.С. Лазуко, А.П. Солодков // Наука – образованию, производству, экономике: материалы науч.-практ. конф., Вітебск, 3-5 марта 2010 г. / Віт. гос. ун-т; редкол.: А.П. Солодков (гл. ред.) [и др.]. – Витебск: УО “ВГУ им. П.М. Машерова”, 2010. – с. 409-410.
3. Мухаметшина, Т.Г. О развитии критического мышления учащихся / Т.Г. Мухаметшина // Химия в школе. – 2009. - №10. – С. 32-33.
4. Быстряков, В.П. Современные псевдонаучные мифы о воде в сравнении с библейскими представлениями / Быстряков В.П. // Вода, изменение климата и здоровье человека: тез. докл. Междунар. молодежн. форума, Минск, 25-26 ноября 2009 г. / БГУ. – Минск: Рэй-Плац, 2009. – С. 28-29.

5. Золотов, Ю.А. Что же такое лженаука? [Электронный ресурс] /«Академия Тринитаризма». / М., 2004. Режим доступа: http://www. trinitas.ru/rus/doc/0016/001a/00160096.htm. - Дата доступа 28.01.2011.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ОТОРИНОЛАРИНГОЛОГИИ

В.П. Воронович, А.Б. Бизунков, Э.Я. Морозова
Витебск, ВГМК
Витебск, ВГМУ

Постоянно возрастающие требования к подготовке специалистов, наблюдаемые в последние десятилетия, привели к смене существовавшей образовательной парадигмы [2, 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 ответственные и оптимальные решения в нестандартных ситуациях [1]. Новые идеи в образовании повлекли за собой разработку и широкое использование в педагогической практике новых технологий обучения, среди которых важное место занимают игровые методы с целью поиска новых возможностей для повышения эффективности педагогического процесса 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 практические занятия по оториноларингологии, посвященные клинической анатомии ЛОР органов, предлагается сделать описание картин, отражающих патологию различных отделов глотки, гортани, полости носа, наружного и среднего уха. При проведении практических занятий на первом этапе используются стандартные наглядные пособия (плакаты), на втором – видеоизображения, полученные при проведении видеоэндоскопических исследований глотки, гортани, уха и полости носа пациентам, проходящим 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.

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 студентов в группе «нормы», 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.

1). Указывается локализация данной картины в организме пациента (т.е. требуется узнать орган);
2). Указывается отдел исследуемого органа в соответствии с общепринятыми анатомическими классификациями (требуются знания по топографии органа и знакомство с действующими классификациями);
3). 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. Бели 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, так на качество результата, предлагаемого на суд студенческого коллектива выносятся не только анатомические знания, но и языковая подготовка, словарный запас, умение логически строить предложение и в какой-то степени уровень эстетического развития. Представленный вариант контроля знаний допускает возможность внесения элемента состязательности, 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 оториноларингоскопических картинах. Способность студента дать подобное описание, которая достигается в процессе тренировки, является гарантией того, что он:
1). Знает методы исследования, необходимые для осмотра ЛОР органов и каждого из их отделов.
2). Знает деление органа на отделы.
3). Знает анатомические элементы данной топографической области и их пространственные взаимоотношения.

4). Получил представление о возможных патологических процессах в данных областях, что облегчит усвоение последующих тем частной оториноларингологии.

Подобная методика контроля знаний по клинической анатомии ЛОР органов позволяет сократить время опроса студентов и уйти от рутинного разбора темы по малопродуктивному принципу: «вопрос - ответ».

ЛИТЕРАТУРА

1. Калмыкова, З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова.- М., 1981.- 226 с.
2. Якиманская, И.С. Принцип активности в педагогической психологии / И.С. Якиманская // Вопр. психол. - 2004. - №6.- С.32-41.
3. Якиманская, И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // Вопр. психол. - 1994. - N 2.- С. 56-65.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В КУРСЕ «БИОГЕОГРАФИЯ»

З.С. Гаврильчик
Витебск, ВГУ

При изучении курса «Биогеография» студентами 3 курса биологического факультета специальности «География. Биология» на протяжении трех лет используются мультимединные презентации. Биогеография, как наука о географическом распространении и размещении организмов и их сообществ, включает целый ряд вопросов биологического и географического плана. Разнообразие рассматриваемого учебного материала требует наглядного подкрепления, что достигается использованием презентаций.

Разделы курса «Биография» имеют свои особенности и требуют применения различных методических приемов. Как комплексная наука, которая преподается студентам географам, она нуждается в демонстрации картографического материала, схем и диаграмм, фотоматериалов, как географического, так и биологического содержания.

Так вопросы экологического содержания в разделе «Основы экологии», такие, как понятие о функциях и строении биосферы, изучение типов популяций, экосистем, биоценозов, требуют демонстрации рисунков и схем. Примером являются схемы круговорота азота, фосфора, углерода и других биогенных элементов, а также рисунки экологических пирамид, цепей питания, отражающих структуру биоценоза. Важно продемонстрировать также графики, отражающие основные экологические законы и правила, например, «закон минимума», «правило лимитирующего фактора» и другие. Изучение экологических аспектов биогеографии нуждается в демонстрации адаптаций представителей флоры и фауны к различным факторам среды, то есть, в рассмотрении действия биотических, абиотических и антропогенных факторов на организмы. Экологизация биогеографической науки в последние десятилетия требует подробного и наглядного отражения экологической составляющей всех разделов биогеографии. Для решения этой задачи презентации, как методический прием, занимают одно из первых мест.

Особый интерес при изучении биогеографии у студентов вызывают вопросы, связанные с эволюции животного и растительного мира, развитием жизни на

Земле. Данный раздел курса невозможно раскрыть без презентации, включающей показ древних видов животных и растений различных эр и периодов. Ископаемые предки современных представителей флоры и фауны – ступени эволюции современных видов.

Изучение разделов «Биогеографическое районирование суши» и «Биогеография Мирового океана» является важным для географов. Флористическое и фаунистическое районирование суши изучается довольно подробно, с применением презентаций, в которые включен как картографический материала, так и демонстрация представителей видов эндемичных животных и растений. Например, это такие виды как гаттерии, сцинки, птицы цветочницы, птицы носороги, калифорнийский лавр, секвойя и другие.

При анализе флоры и фауны Мирового океана особый интерес вызывают Тропико-Атлантическая и Тропико-Индо-Тихоокеанская области, как самые экзотические. Демонстрация таких видов как, морские змеи, меч-рыба, парусники, жемчужницы, акулы, скаты вызывает неизменный интерес аудитории. Данная тема сопряжена с изучением биомов материковых и океанических островов. Характеристика уникальной фауны островов подкрепляется демонстрацией гигантских варанов острова Комодо, черепах Галапагосских островов, филиппинских буйволов и пони, а также многих других представителей островной биоты. Кроме того, при изучении данного вопроса важно показать исчезнувшие островные виды: стеллерову корову (Командорские острова), бескрылого чистика (Ньюфаундленд), моа (о. Новая Зеландия), уникальную птицу дронт (о.Маврикий). При изучении редких и исчезающих видов текстовые характеристики не заменят демонстрации объекта.

Наряду с вопросами районирования, для географов важно изучение биомов суши. Все презентации по данным темам начинаются с общей характеристики с изучения особенностей климата, почв, генезиса, а заканчиваются показом основных представителей животного и растительного мира. Так при анализе биомов степей, параллельно с характеристикой общих особенностей и адаптаций представителей флоры и фауны демонстрируются представители прерий С.Америки, пампасов Ю.Америки, красочных и ковыльно-типчаковых степей Евразии. Особенно важно показать такие уникальные виды, как бизон, пампасный олень, вилорогая антилопа, земляная белка, луговая собака.

При характеристике биомов суши важно учитывать их специфику. Так при анализе биома степей подчеркивается его безлесье, что характерно и для других биомов, например, тундры. Однако, причины безлесья существенно отличаются, и при демонстрации материала на одном слайде приводятся виды обоих биомов. Двойная демонстрация используется и при выявлении причин ксероморфоза растительности тундры и степей, например, карликовая береза и бизонья трава. При изучении адаптации тундровой фауны на примере правила Аллена используется размещение на слайде трех видов: песца, лисы, фенька, что позволяет сравнивать их биологические особенности и проводить аналогии с другими видами. Из всех изучаемых биомов суши особенно интересны презентации по влажным тропическим и экваториальным лесам, поскольку они включают много экзотических видов. Так, изучая Ю. Американские гилеи, студенты узнают, как выглядят молочное, хинное, шоколадное дерево, араукария, гевея, дерево путешественников (равенала), а также удав боа, пиранья, электрический угорь, птицы цветочницы, различные виды обезьян. Уникальные адаптации влажных экваториальных лесов изучаются путем демонстрации гигантских бамбуков, галерейных лесов, зарослей деревьев с дисковидными корнями, трав-мухоловок.

Некоторые биомы суши менее уникальны, например –хвойных и широколи-

ственных лесов. Однако, мультимедийные презентации позволяют продемонстрировать материал, который заинтересует аудиторию, расширит кругозор студентов, освежит уже известный материал. В целом, изучение биомов суши – это самая увлекательная, но и самая сложная часть биогеографии, так как изучить множество видов животных и растений можно только при условии не только текстовой характеристики, но и визуального воспроизведения.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Ю. Крестьянинова
Витебск, ВГУ

«Акмеология» (от древнегреческого acme – цветущая сила, вершина) – наука о вершинах, о высших достижениях в жизнедеятельности и развитии человека.

Акмеология – это наука о качестве человека и о качестве жизни. Акмеология образования, в свою очередь, исследует условия достижения высокого качества образовательных систем и развития субъектов образовательного процесса: преподавателя и студента.

В современное время, все острее встает вопрос конкурентоспособности производителя на рынке товаров и услуг, как внутри страны, так и в рамках ближнего и дальнего зарубежья. Конкурентоспособность зависит от многих показателей, но прежде всего от качества производимых товаров и услуг, их себестоимости и рентабельности, а также мобильности реагирования производителя на требования заказчика.

Тенденции в развитии высшего образования сейчас таковы: «жизнеспособность» высших учебных заведений, а значит сохранение научного потенциала профессорско-преподавательского состава, функционирование Научных школ, подготовка молодых научных кадров, инновационное развитие производства, сферы услуг и, в целом, благосостояния республики зависит от востребованности готовящихся специалистов на рынке труда. Что побуждает ВУЗы к четкому отслеживанию потребности в специалистах, мобильному реагированию на сложившуюся ситуацию (перепрофилирование, открытие новых специальностей, слияние, возможность получения двух специальностей, открытие отделений переподготовки, получение высшего образования различного уровня), но самое главное выпуск конкурентоспособных специалистов, чьи знания «идут не только в ногу со временем, но и опережают его». Ставится под сомнение эффективность заочной формы обучения, особенно у лиц, не имеющих среднего специального образования и соответствующего специальности места работы. Когда рубежный контроль знаний происходит от сессии к сессии, а при низкой мотивации студента приводит к «авральной» ситуации, как для него, так и для преподавательского состава. В связи с этим, рассматривается переход к системе дистанционного обучения, тем более что при современном уровне развития информационных технологий оно может быть доступно широким массам населения. Разработка и внедрение такой формы обучения позволит осуществлять личностный подход к подготовке каждого студента, что может осуществляться путем составления индивидуальных учебных программ, планов и графиков прохождения рубежного контроля. Это позволит равномерно распределить изучение учебного материала, выполнение контрольных работ, корректировку знаний со стороны преподавателя, выдачу дополнительных заданий и, самое главное, выполнение рубежного контроля. В итоге произойдет оптимизация распределения учебной нагрузки как на студента, так и на профес-

сорско-преподавательский состав.

Исходя из вышеизложенного, в УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова» проводится внедрение системы дистанционного обучения «Moodle» [1]. Несомненными преимуществами данной оболочки являются признанность во многих странах мира, бесплатное распространение и фактически безграничные возможности (подача лекционного материала, возможность его самостоятельной проработки, разработка различных форм тестов и контрольных заданий, прохождение материала и рубежный контроль в заданные сроки, ограничение количества попыток и т.д.). Нельзя не отметить и существенные недостатки, таковыми, на мой взгляд, является трудоемкость и времязатратность подготовки хорошего, действительно работающего обучающего курса.

Кафедрой анатомии и физиологии проводится большая работа по внедрению системы дистанционного обучения для студентов дневного и заочного отделений всех факультетов. В настоящее время три преподавателя прошли курсы и имеют свидетельства повышения квалификации, два преподавателя и два лаборанта самостоятельно осваивают создание элементов курса. В этом плане нужно отметить помощь Центра информационных технологий. На данный момент созданы итоговые тесты по всем дисциплинам, выносимым на летнюю экзаменационную сессию с базой вопросов от 200 до 500, в зависимости от объема учебных часов. Наиболее разработанными являются курсы «Физиология человека и животных», «Анатомия», «Основы иммунологии». Курс физиологии содержит лекционный материал по всем изучаемым темам, тематический тестовый контроль, компьютерные презентации для упрощения изучения материала, перечень практических навыков, материалы тренировочного и итогового тестирования. В курсе анатомии имеется лекционный материал, как в текстовом, так и в постраничном формате, анатомический словарь, рубежный контроль по всем темам, контрольные работы для студентов заочной формы обучения. В курсе иммунологии студентам доступны: лекционный материал в постраничном просмотре, материалы для подготовки к лабораторным работам, компьютерные презентации, сопровождающие лекции, тренировочное и экзаменационное тестирование [2].

Изучение мнения 4 групп студентов биологического факультета, работавших с курсом анатомии выявило, что если вначале мнение было резко негативным 67% опрошенных, то спустя 2 месяца после начала работы с оболочкой «Moodle» отрицательное мнение имело, лишь 18% опрошенных.

Исходя из вышеизложенного, можно без сомнения утверждать, что система дистанционного обучения «Moodle» может быть мощным элементом контроля качества знаний, дисциплинирующим и мотивирующим к получению знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. http://docs.moodle.org/ru
2. http://sdo.vsu/resurs

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ БИОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА УО «ВГУ ИМ. П.М. МАШЕРОВА»

Г.А. Лешко, С.В. Чубаро
Витебск, ВГУ

Профессионально-педагогическая компетентность студентов начинает формироваться посредством изучения психолого-педагогического цикла дисциплин. Часть этого блока – методики обучения предметам, важнейшие задачи которых – формирование творческой личности будущего учителя, развитие его педагогических дарований на базе знаний теоретических и методологических основ методики, вооружение студентов методическими умениями, которые позволят им выполнять различные функции учителя.

Постигая азы предметных методик обучения, студенты слушают лекции, выполняют практические задания на лабораторных занятиях, анализируют видеозаписи мастер-классов учителей, проводят деловые игры «Тренировочный урок», пишут курсовые и дипломные работы. Однако самой яркой страницей среди занятий по методике является для них педагогическая практика.

Организация педагогической практики хорошо отработана в опыте работы биологического факультета нашего вуза. Ядром в организации и проведении педпрактики являются созданные на базе образовательных учреждений города Витебска учебно-научно-консультационые центры.

В основе процесса подготовки студентов к педагогической практике лежат следующие идеи Е.В. Бондаревской: перспективное планирование; опора на активность студентов; сочетание руководства практикой с предоставлением необходимой самостоятельности; создание ситуаций реальной ответственности за порученные участки профессиональной деятельности [1].

В ходе производственной практики студенты выступают носителями новых идей, теорий, технологий, к которым они приобщаются в процессе обучения в вузе.

Успешность прохождения практики определяется установкой студента на ответственное отношение к практическому обучению, готовностью к сотрудничеству с другими людьми, умением самостоятельно принимать решения, творческим отношением к будущей работе.

Однако в проведении педагогической практики для студентов научных и научно-педагогических специальностей, которые после окончания вуза зачастую работают учителями, возникает ряд проблем.

Первая из них связана с недостатком учебного времени, отводимого на методики предметов. Изучение программ, учебников и других составляющих учебно-методического комплекса на лекциях и практических занятиях носит лишь ознакомительный характер. Но без знания содержания образования сложно говорить о качественном преподавании.

В ходе педагогической практики остро стоит вопрос об индивидуальном подходе к каждому студенту, развитии мотивации педагогической деятельности в современных условиях существования общеобразовательной школы. Перед преподавателем методики стоит сложная задача – выявлять педагогические таланты, развивать педагогическую культуру, адаптировать каждого студента к педагогическим ситуациям, помогать развитию личных педагогических умений каждого будущего учителя, создать в группе творческую обстановку при подготовке уроков и их анализе. При этом изменяются слагаемые отметки, которая выставляется

за педагогическую практику. Количество показателей для нее увеличивается, включаются не только оценки уроков, умение анализировать свои уроки и уроки товарищей, но и число уроков, посещенных у лучших учителей школы, работа в учебном кабинете, помощь в работе классного руководителя, внеклассные мероприятия, а также отношения с учащимися, желание общаться с ними, делиться своими знаниями, стремление постичь сложную профессию учителя.

Организуемая руководителями практики рефлексия обеспечивает обобщение представлений об уровне собственной компетентности у каждого студента. Полученные результаты являются основой для создания концепции дальнейшего самосовершенствования.

Еще одна проблема педагогической практики связана с недостатком наглядных средств обучения. У многих школ слабая материальная база. В связи с этим особое внимание следует уделять формированию у студентов умения использовать педагогический рисунок на доске. На лабораторных занятиях по методике каждый студент собирает особую папку – «Методическую копилку», в которую помещаются дидактические карточки, иллюстрированный материал, варианты тестовых заданий для тематического контроля, разработки уроков и другие необходимые для уроков материалы.

Еще один способ решения проблемы недостатка средств обучения, связан с формированием у студентов информационно-коммуникационной компетентности, которая понимается как совокупность знаний и умений, формируемых в процессе обучения и самообучения информатике и информационным технологиям, а также способность к выполнению педагогической деятельности с помощью информационных технологий. На занятиях по предметным методикам уделяется внимание использованию мультимедийных презентаций при проведении уроков. Для студентов-географов читается курс, установленный Советом вуза «Подготовка учителя к использованию компьютерных технологий в школе».

Часть проблем профессиональной подготовки будущего учителя можно решить посредством усиления связи преподавания методики с преподаванием специальных дисциплин. Например, обучать студентов отбору основного материала, адаптировать его для школьников, работать с картами, приборами, инструментами, проводить эксперимент, пользоваться доской для составления педагогического рисунка, составлять описания и характеристики и т.д. с большим успехом могут преподаватели специальных дисциплин. Занятия в вузе могут иметь и по форме, и по содержанию четкую профессиональную направленность (как войти в аудиторию, начать общение, создать мотивационную установку на деятельность и т.д.).

Таким образом, педагогическая практика на современном этапе развития высшего образования требует особого внимания. Предназначенная для последовательного формирования профессиональной компетентности, педпрактика рассматривается как пространство самоопределения студентами своей «пригодности» к профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования /Е.В. Бондаревская // Методист.– 2003.– № 2.– С.2-6.

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-ЕСТЕСТВЕННИКА

В.Н. Нарушевич
Витебск, ВГУ

Предметная система обучения, как и соответствующие предметные методики, многие годы развивались по пути дифференциации, с четкой ориентацией на специфику объектов, на логику и методологию научного познания, понятийно-терминологический аппарат базовых наук. В результате предметные методики стали отражать специфику базовых наук, одновременно базируясь на положениях и принципах дидактики, психологических закономерностях возрастного и индивидуального развития ребенка. В процессе дифференцированного развития обогащался теоретический аппарат частных методик. В нем четко обозначились предмет, принципы и закономерности предметного обучения, проблемы и методы исследований, что позволило им стать самостоятельными педагогическими науками.

Однако все это привело к очень слабому взаимодействию предметных методик и образованию разрыва между теорией и практикой предметного обучения. До сих пор эффективному внедрению результатов конкретных методических исследований в огромной степени препятствует их разобщенность, отсутствие согласованности и достаточно глубокого взаимного учета специфики образовательного и развивающего воздействия на учащегося конкретных учебных предметов и их методик. Вместе с тем, педагогическая наука и практика, а в том числе и предметные методики, накопили определенный опыт в области интеграции образования. В последние два десятилетия в дидактике разработаны теоретические основы межпредметных связей в обучении, которые стали активно использоваться для межпредметной интеграции знаний в качестве ее средства и механизма.

Интегративный подход предполагает объединение в целостное единство разных научных, а, следовательно, и образовательных областей и процессов. Это единство обеспечивается общими идеями, целями и принципами образования, а также определенными механизмами интеграции. Несомненно, идея интеграции методик предметного обучения, их продуктивного диалога, должна найти отражения и в системе методической подготовки учителя (преподавателя).

Особые условия и возможности для использования интегративного подхода в предметно-методической подготовке учителя-естественника обеспечивает то, что в большинстве вузов обучение студентов осуществляется по сдвоенным специальностям, в результате чего выпускник получает 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 начата разработка единой системы методической подготовки учителя (преподавателя) биологии и химии на основе интегративного подхода.

Анализ вузовских программ и учебных пособий по методике обучения биологии и химии показал, что в них можно условно выделить два основных раздела: общие и частные вопросы методики предметного обучения. При этом наибольшие возможности для интеграции имеют общие разделы предметных методик, которые могут быть содержательно сгруппированы относительно восьми основных 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 должна осуществляться через: а) общие проблемы предметных методик; б) общие компоненты процесса обучения; в) общие закономерности процесса обучения; г) общие понятия методики; д) общие виды учебной и научной деятельности.

Раскрывая цели обучения биологии и химии, важно показать, что цели обучения конкретному учебному предмету являются своеобразной проекцией общих целей средней общеобразовательной школы на этот предмет. Поскольку биология и химии относятся к одной содержательной области, следовательно, цели обучения этих предметов основаны на единых целях естественнонаучного образования. К ним относятся цели формирования всесторонне развитой личности; усвоения основ учебных предметов образовательной области «Естествознание»; изучения основных составляющих естественнонаучной картины мира; изучения прикладного компонента естественных наук; усвоения основных представлений о научном методе исследования и его месте в системе общечеловеческих культурных ценностей; формирования и развития познавательных способностей у школьников.

Рассматривая принципы отбора, структуру и специфику содержания школьного биологического и химического образования, необходимо отметить, что при отборе содержания школьных курсов биологии и химии используются единые дидактические принципы: научности, доступности, системности, систематичности, историзма, связи обучения с жизнью. Помимо указанных принципов определены ведущие идеи, которые необходимо закладывать в содержание естественнонаучных учебных предметов. Это идеи интегративности, методологизации, экологизации, экономизации и гуманизации. Едиными для предметов естественнонаучного цикла являются и критерии оптимизации объема и сложности учебного материала.

Структура содержания школьных курсов биологии и химии, несмотря на их специфику, имеет единый набор дидактических единиц:

1. ***Понятия.*** *Понятия химии*: Вещество. Химический элемент. Химическая реакция. Химическое производство. *Понятия биологии*: Клетка. Ткань. Организм. Биосфера.

2. ***Теории и законы.*** *Теории химии:* Атомно-молекулярное учение. Теория строения вещества. Теория электролитической диссоциации. Закономерности возникновения и протекания химических реакций (учение о скорости химических реакций и о химическом равновесии). Современная теория строения органических веществ. *Теории биологии:* Клеточная теория. Закономерности наследственности и изменчивости организмов. Закономерности действия экологических факторов. Теория эволюции.

Законы химии: Закон постоянства состава вещества. Закон сохранения массы веществ при химических реакциях. Закон Авогадро. Периодический закон Д.И. Менделеева. Закон сохранения и превращения энергии. *Законы и закономерности биологии:* Закон чистоты гамет (Г. Менделя). Закон Т. Моргана (хромосомная теория наследования). Закон гомологических рядов наследственной изменчивости (Н.И. Вавилова). Закон ограничивающего фактора Ю. Либиха. Закон зародышевого сходства (Р. Бэра). Биогенетический закон (Э. Геккеля-Ф. Мюллера). Закон Харди-Вайнберга.

3. ***Факты.*** Если факты, подтверждаются экспериментом и их можно объяснить на основе уже имеющихся законов и теорий, то они служат подкреплению

этих законов и теорий. Если эксперимент дает факты, которые противоречат существующим теориям, то поиск их объяснения приводит к созданию новых законов и созданию новых теорий. Такова логика открытий в естественных науках. Она находит отражение и содержании школьных курсов биологии и химии.

4. ***Методы исследования, используемые в биологии и химии:*** наблюдение, эксперимент, измерение, формулировка гипотез, моделирование, освоение химической и биологической символики.

5. ***Вклад в науку выдающихся ученых химиков и биологов.***

Аналогичные возможности интеграции имеют и другие выделенные модули вузовских курсов методики обучения биологии и химии.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О ЗДОРОВЬЕ И НАВЫКОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТА «ФИЗИКА»

И.А. Ситникова
Витебск, ГУО «ВОИРО»

Здоровье во все времена считалось высшей ценностью, основой активной творческой жизни, счастья, радости и благополучия человека. В современном обществе оно становится еще и условием материальной и социальной успешности. Недаром одним из критериев качества образования являются здоровье и здоровый образ жизни учащихся.

Школа по своим функциям не является лечебным учреждением, однако, ее значение для формирования навыков здорового образа жизни и знаний о здоровье велико. В числе важнейших направлений этой деятельности находится разработка образовательного поля валеологического развития учащихся. Необходимо отметить, что наряду с другими предметами естественнонаучного цикла, физика обладает большими возможностями в формировании такого поля.

Но можно ли в принципе изучать явления жизни на основе физики? Не есть ли жизнь нечто особое, недоступное физическому исследованию? Согласуются ли явления жизни с физическими законами?

Так получилось, что биология и медицина не попали в разряд точных наук. Предмет, который они изучают, – живой организм – так сложен и многообразен, что точно описать его характеристики и закономерности до сих пор не представляется возможным. На протяжении многих веков биология была лишь описательной наукой и практически не объясняла причин большинства явлений, происходящих в живом организме, в том числе и организме человека. Использование достижений физики и химии сделало возможным не только объяснение процессов, происходящих в организме человека, с позиции законов этих наук, но и разработку современных методов диагностики и лечения различных заболеваний. Невозможно представить себе сегодняшнюю медицину без оснащения богатейшим набором физических приборов, позволяющих поставить борьбу за жизнь и здоровье людей на более высокий уровень. Становятся актуальными знания о возможностях человеческого организма и путях повышения потенциала здоровья.

Образовательное поле валеологического развития учащихся можно структурировать следующим образом:

1. Валеологическое обеспечение образовательного процесса на уроке – комфортная пространственная среда, соблюдение правил техники безопасности, динамические паузы, релаксация, благоприятный психологический климат, разви-

вающая образовательная среда.

2. Базовая программа – в систематическом курсах «Физика» и «Биология» актуализация учебного материала валеологического содержания.

3. Интегрированные блоки, уроки – проведение интегрированных уроков физики и биологии, включение в тематическое планирование по каждому классу блоков интегрированных уроков «Человек и его здоровье как объект физического познания».

4. Факультативные занятия – проведение в 11 классе факультативных занятий «Человек и его здоровье как объект физического познания».

5. Внеклассная работа по предмету – выпуск тематических газет и бюллетеней «Здоровье человека и законы природы», проведение серий внеклассных мероприятий «Как знание законов физики поможет сохранить и укрепить свое здоровье», организация исследовательской деятельности учащихся и т.д.

Одним из элементов данного поля являются факультативные занятия для учащихся 11 класса «Человек и его здоровье как объект физического познания», программа которых имеет гриф «Рекомендовано научно-методическим учреждением «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь». Разработка программы таких занятий вызвана потребностью расширения межпредметных связей естественнонаучных дисциплин, гуманитаризации физического образования, актуализации знаний о возможностях своего организма, путях повышения потенциалов здоровья.

Задачи факультативных занятий:

- формирование целостной естественнонаучной картины мира;
- осознание человека как части природы;
- исследование процессов жизнедеятельности человека с позиции законов физики;
- формирование потребности в сохранении здоровья и навыков здорового образа жизни.

В результате посещения факультативных занятий учащиеся должны уметь:

- осознавать человека, как объект природы, следующий ее законам;
- применять законы физики к объяснению процессов жизнедеятельности человека;
- объяснять воздействие окружающей среды на организм человека;
- моделировать свое поведение, направленное на сохранение и укрепление здоровья с использованием полученных знаний.

Структура учебного материала занятий согласована со структурой учебного материала предмета «Физика» и включает в себя основные темы последнего, в которых рассматривается значение соответствующих законов для жизнедеятельности человека. Содержание учебного материала расширяет знания учащихся в области естественных наук, в области применения физических законов, связывает их с жизнедеятельностью человека, с вопросами здоровья.

Основные формы организации учебных занятий – семинар, ролевая игра (в которой учащиеся становятся на позицию научных сотрудников-исследователей), лабораторная работа, экскурсия. Главные методы работы – проблемно-поисковый и исследовательский. Целесообразными являются широкое вовлечение учащихся в реферативную работу и применение метода проектов в отношении разработки физических приборов для исследования характеристик человеческого организма.

Особое значение программа может иметь для школ, реализующих, как главное направление, работу по укреплению здоровья учащихся. Темы отдельных занятий могут включаться в тематическое планирование систематического курса физики.

На данный момент учебно-методическое пособие для учителя по данной программе, имеет гриф «Рекомендовано научно-методическим учреждением «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь». В пособии приводится тематическое планирование факультативных занятий, а также материалы для проведения каждого занятия, которые включают в себя примерные методические рекомендации, перечень рассматриваемых вопросов, фактический материал для учителя, который может быть использован на занятии. В конце каждой темы приводится перечень задач, которые, по усмотрению учителя, могут решаться на занятиях. Задачи подобраны по теме факультатива, но они способствуют повторению практически всех разделов курса физики. Приведены также примерные рекомендации по проведению лабораторных работ.

Кроме того в издательстве Национального института образования в рамках реализации республиканской Программы «Молодые таланты Беларуси» вышла книга для учащихся «Физика человека», которая содержит в себе обширный научно-популярный материал по данной теме. Показательным является оформление обложки книги, на которой изображены два сердца: одно – как биологическая система, другое – как механическая.

Данные материалы могут быть использованы не только при проведении факультативных занятий, но и на уроках физики и биологии, при проведении внеклассных мероприятий (в том числе и штегрированных) по данным предметам.

КОНЦЕПЦИЯ И МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «БИОЛОГИЯ» И СПЕЦИАЛИЗАЦИИ «БИОХИМИЯ»

А.А. Чиркин
Витебск, ВГУ

Одним из основных факторов экономического развития Республики Беларусь на ближайшую перспективу является внедрение в практику наукоемких эффективных производств и технологий. Биотехнологии – это интенсивно развивающийся сектор экономики большинства развитых стран, созданию благоприятных условий и стимулированию развития которого способствовало принятие во многих государствах (США, Германия, Канада, Великобритания и других) специальных долгосрочных программ. В последние годы реализуются новые направления биотехнологии, связанные с изучением функционирования генетического аппарата клетки (геномика), внутриклеточных белков (протеомика), надмолекулярных структур, отдельных клеток, механизмов внутриклеточных процессов (клеточная инженерия), а также проблем нанобиологии (новых наноматериалов), включая создание биосенсоров и информационных систем. Биотехнологический сектор экономики в развитых странах является высокоприбыльным, о чем свидетельствуют возрастающие объемы вложения инвестиций в биотехнологическое производство.

Однако по уровню биотехнологических исследований и разработок, их внедрения в промышленное производство республика все еще отстает от развитых зарубежных стран. Недостаточны объемы производства биотехнологической продукции, биологических средств защиты растений, биоудобрений, консервантов кормов, которые закупаются за рубежом. Отечественные биопрепараты значи-

тельно дешевле иностранных, однако более 70 процентов потребностей республики в них удовлетворяются за счет дорогостоящего импорта [1]. Для преодоления этого недостатка необходимо синхронизировать или опережать создание новых биотехнологических производств подготовкой современных конкурентноспособных кадров.

УО «ВГУ им. П.М.Машерова» участвует в выполнении подпрограммы «Подготовка кадров в области биотехнологии» Государственной программы «Инновационные биотехнологии» на 2010-2012 годы и на период до 2015 года.

В рамках специальности 1-31 01 01 Биология (научно-педагогическая деятельность) предусмотрена специализация 1-31 01 01-05 Биохимия с выпуском в 2011 году 18 специалистов, в 2012 году – 9 специалистов, в 2013 году – 8 специалистов. Из 18 специалистов в 2010 году предполагается распределить для работы в УП «Витебская биофабрика» трех выпускников, которые проходили в 2010 году производственную практику в УП «Витебская биофабрика» и затем в течение года углубленно специализировались по заказу предприятия (совместное руководство дипломными работами и магистрскими диссертациями); двух выпускников в РУПП «БелВитУнифарм» и одного выпускника в ООО «Рубикон».

Подготовка выпускников включает набор дисциплин, востребованных биотехнологическим производством: биохимия – 226 ч, микробиология – 192 ч, генетика – 192 ч, вирусология – 76 ч, основы иммунологии – 86 ч, основы биотехнологии – 80 ч, молекулярная биология – 152 ч, препаративная химия – 56 ч, физико-химические методы анализа – 136 ч, основы биоэнергетики и катализа – 176 ч, растворы высокомолекулярных соединений – 56 ч, химия природных соединений – 78 ч, основы бионеорганической и биоорганической химии – 340 ч, биохимия филогенеза и онтогенеза – 94 ч, экологическая биохимия – 136 ч, организация генома и генная инженерия – 68 ч, методы планирования и обработки биохимического эксперимента – 60 ч, современные проблемы биохимии – 112 ч.

Выпускники получают квалификацию «Биолог. Преподаватель биологии и химии» и могут занимать должности:

- Биолог, 20275
- Стажер - младший научный сотрудник, 24772
- Лаборант с ВО, 23157
- Биохимик, 20278
- Преподаватель 24419

Таким образом, выпускники-биохимики могут занимать 4 вида должностей на предприятиях биотехнологического профиля. Это доказывает жизненность концепции подготовки специалистов-биохимиков, сформированной 5 лет тому назад в ВГУ им. П.М. Машерова практически впервые среди вузов Республики Беларусь.

Для обучения студентов-биохимиков используется современное методическое обеспечение. Опубликованы: учебное руководство Чиркина А.А. и Данченко Е.О. «Биохимия», М.: Медицинская литература, 2010. – 624 с. с грифом Министерства образования; учебные пособия с грифом Министерства образования Чиркин А.А. «Биохимия с основами генной инженерии», Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – 181 с. и «Современные проблемы биохимии» под ред. А.П. Солодкова и А.А.Чиркина, Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – 383 с.; опубликован учебно-методический комплекс Чиркин А.А. «Основы биотехнологии», Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,. 2010. – 150 с.

Выполняется грант БрФФИ «Биохимическое обоснование и биотехнология антиоксидантных и бактериостатических препаратов из гемолимфы куколок ки-

тайского дубового шелкопряда». Исполнители А.А. Чиркин, Д.И. Паршонок, Т.А.Толкачева (ВГУ, каф. химии) и Е.И.Коваленко (БГУ, каф. биофизики) 2009-2011 (22 млн руб за 2010 год). Опубликовано 5 статей. Сделан доклад на Белорусско-Корейском научном и технологическом семинаре (25.10.2010): A.A. Chirkin "Oak silkworm pupae hemolimph (Antheraea pernyi G.-M.) as biopharmaceutical raw material for antioxidant and cytomodulating drugs".

Освоены приборы, приобретенные из средств республиканского бюджета: денситометр сканирующий ДМ 2120 на сумму 15402000 руб и спектрофлуориметр СМ 2203 на сумму 53598000 руб (всего 69 млн руб). Планируется доукомплектование анализатора Agilent-1200 автосамплером и флуоресцентным детектором, что позволит сделать имеющийся прибор универсальным для исследований в рамках ВЭЖХ.

Итак, подготовка выпускников научно-педагогической специальности «Биология» и специализации «Биохимия» преследует двоякую цель: во-первых повысить уровень подготовки специалистов для работы в биотехнологическом секторе экономики, во-вторых обеспечить совершенствование обучения школьников (через факультативный курс «Биохимия») и студентов путем развития абстрактно-предметного мышления при изучении биохимии, что должно сократить период адаптации специалиста к работе и повысить его конкурентную способность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа «Инновационные биотехнологии» на 2010-2012 годы и на период до 2015 года. Постановление Совета Министров Республики Беларусь № 1386 от 23.10.2009 г.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНЕТИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ В ПРАКТИКУМЕ «БИОФИЗИКА»

М.В. Шилина
Витебск, ВГУ

В лабораторном практикуме по курсу «Биофизика» изучается круг явлений, описываемых кинетическими моделями. Поскольку все процессы в живых организмах или сообществах живых объектов разворачиваются как во времени, так и в пространстве, то наиболее адекватные модели этих процессов являются системами уравнений в частных производных [3].

Рассмотрим фармакокинетическую модель. Величина и продолжительность фармакологического эффекта во многом определяются концентрацией лекарственного вещества (ЛВ) в органах или тканях, где оно оказывает своё действие. Поэтому очень важно поддерживать определённую (терапевтическую) концентрацию ЛВ в месте его действия. Однако в большинстве случаев концентрацию вещества в тканях определить практически невозможно, поэтому при фармакокинетических исследованиях определяют концентрации ЛВ в плазме крови, которые для большинства веществ коррелируют с их концентрациями в органах-мишенях.

В результате всасывания, распределения, депонирования и элиминации (биотрансформации и выведения) ЛВ его концентрация в плазме крови изменяется. Эти изменения могут быть отражены графически. Концентрацию ЛВ измеряют в плазме крови сразу и через определённые промежутки времени после его введения и на основании полученных данных строят кривую изменения концен-

трации ЛВ во времени (фармакокинетическую кривую).

Для количественной оценки влияния процессов всасывания, распределения, депонирования и элиминации на концентрацию ЛВ в крови используют математические фармакокинетические модели.

Различают однокамерные, двухкамерные и многокамерные фармакокинетические модели.

Фармакокинетическая модель описывает кинетику (изменение во времени) распределения введенных в организм препаратов (лекарств, индикаторов). Терапевтический эффект препарата зависит от его концентрации *c* в больном органе (органе-мишени) и времени нахождения в органе при оптимальной концентрации лекарства [1]. Это и является конечной целью моделирования в данном случае.

Фармакокинетическая модель позволяет в пределах определенных допущений найти изменения концентрации препарата во времени при различных способах его введения в организм, рассчитать оптимальное соотношение между параметрами ввода и вывода препарата для обеспечения необходимого терапевтического эффекта.

На втором этапе моделирования формируется научная проблема и на основании известных данных строится упрощенная схема реального процесса. В данном случае проблема заключается в составлении уравнений, определяющих зависимость концентрации препарата в органе-мишени от времени *t*, т.е. функцию *c(t)*.

При составлении дифференциальных уравнений, описывающих кинетику распределения лекарств, используются следующие, известные из физиологии, факты [2].

Концентрация препарата в крови зависит: 1) от всасывания препарата в кровеносное русло (константа всасывания k_1) при внесосудистом введении; 2) от транспорта лекарства из крови в орган-мишень и обратно (константы k_{23} и k_{32}); 3) от удаления препарата из крови и разрушения, инактивации препарата (константа k_4).

Каждый процесс, можно представить в виде химической реакции первого порядка (скорость реакции пропорциональна концентрации реагирующего вещества):

$$\frac{dC_1}{dt} = -k_1 C_1;$$

$$\frac{dC_2}{dt} = k_1 C_1 - k_{23} C_2 + k_{32} C_3 - k_4 C_2;$$

$$\frac{dC_3}{dt} = k_{23} C_2 - k_{32} C_3. \quad (1)$$

где C_1 ; C_2, C_3 — концентрации.

Уравнения (1) выражают баланс массы лекарственного вещества в соответствующем блоке модели. Производные, стоящие в уравнении, имеют смысл изменения концентрации за единицу времени. Их величина естественно определяется введенной и выведенной массой вещества за это время.

Решение этих уравнений дает зависимость концентрации $C_2(t)$. Система уравнений (1) — система дифференциальных уравнений первого порядка, аналитическое решение которой затруднительно, решить систему можно с применением специальных методов и ПК.

Упрощенная модель. Рассмотрим более простую модель, в которой предусмотрим возможность введения препарата непосредственно в кровь (в виде непрерывного введения со скоростью *Q* или разового введения в виде разовой (нагрузочной) дозы m_{o}).

Дифференциальное уравнение (кинетическое уравнение) для *m(t)* запишется в виде:

$$\frac{dm}{dt} = Q - km \quad (2)$$

где m — масса препарата в крови, $\frac{dm}{dt}$ — скорость изменения массы препарата.

Решение уравнения (2) примет вид:

$$\ln\left(m - \frac{Q}{k}\right) = -kt + lnA$$

где, А — постоянная интегрирования.

Предлагаемая компьютерная модель, позволяет проанализировать решение для трех способов введения лекарственного препарата.

1 способ. Однократное введение лекарственного препарата (инъекция), *Q = 0.*

В этом случае кинетическое уравнение: $\frac{dm}{dt} = -km.$

Решение этого дифференциального уравнения с учетом начального условия (при $t = 0$ масса $m = m_o$) запишем в виде:

$$m = m_o e^{-kt}.$$

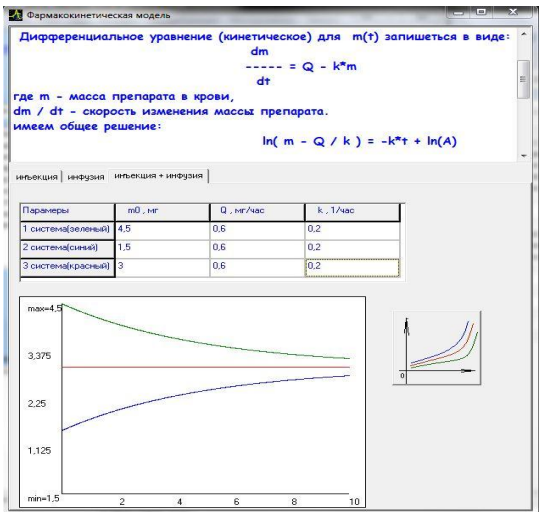


Рис. 1. Диалоговое окно компьютерной программы «Фармакокинетическая модель».

2 способ. Непрерывное введение препарата с постоянной скоростью (инфузия), m_o=0.

В этом случае изменение массы лекарственного препарата в организме определяется не только скоростью его удаления, но и скоростью введения Q – количеством лекарственного вещества, вводимого в организм за единицу времени: $\frac{dm}{dt} = Q - kt$

Решение этого дифференциального уравнения:

$$m = \frac{Q}{k}(1 - e^{-kt}).$$

3 *способ.* Сочетание непрерывного введения лекарственного препарата *(2 способ)* с введением нагрузочной дозы *(1 способ)*

При этом фармакокинетическая модель примет вид

$$m = \frac{Q}{k} - \left(\frac{Q}{k} - m_o\right)e^{-kt}.$$

График решения уравнения представлен на рис.1. Если выбрать соответствующие скорость введения лекарства $Q=km_{опт}$ и нагрузочную дозу $m_o=Q/k$, по-

стоянная масса лекарства устанавливается очень быстро.

Более сложные модели должны учитывать влияние всасывания препарата, его метаболизм, перенос и накопление в органе-мишени и т.д.

Однако математические модели не могут претендовать на уникальность – это лишь один из способов описания действительности, которым пользуется эмпирическое научное исследование.

Модель лишь подобна, но не идентична реальной системе. В этом отношении она, конечно, беднее реальности. Но такова общая проблема познания: известное всегда меньше неизвестного, любая информация – лишь часть истины.

ЛИТЕРАТУРА

1. Владимиров, Ю. Биофизика: Учебник/под ред. Ю.Владимирова. М.: Медицина, 1983.- 283 с.
2. Антонов, В.Ф., Черныш, А.М. и др. Практикум по биофизике.- М.: Владос, 2001.- 352 с.
3. Шилина, М.В. Лабораторный практикум «Биофизика» [Электронный ресурс]. - Витебск, УО «ВГУ им. П. М. Машерова».

Филологические науки

КОММУНИКАТИВНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Л.Д. Грушова
Витебск, ВГУ

В связи с процессами глобализации, развитием информационных технологий повысился интерес к межкультурной коммуникации. Перед образованием стоит сложная задача – подготовить высококвалифицированных специалистов, обладающих необходимыми компетенциями для успешного самопродвижения на международном рынке труда, осознающих гибкий характер своей квалификации, способных к переподготовке в рамках различных специальностей, связанных с использованием иностранного языка (ИЯ), готовых к постоянному совершенствованию своей квалификации.

Образование должно вооружить молодежь компетенциями, которые помогали бы ей нормально жить в межкультурном обществе. Одним из средств межкультурной коммуникации и адекватного взаимодействия с представителями других культур является знание ИЯ.

Основное требование к современным знаниям ИЯ связано с коммуникативно-познавательной деятельностью студентов. Следует подчеркнуть, что познавательная деятельность студентов в процессе обучения в вузе является фундаментальной. В этой связи становится актуальным вопрос развития познавательной деятельности студентов.

Познавательная деятельность является системным образованием, включающим три основных компонента: 1) содержательную сторону (знания, выраженные в понятиях, образах восприятий и предъявлений), 2) оперативную сторону (разнообразные действия, навыки и умения), 3) результативную сторону (новые знания, идеи, взгляды, опыт и качества личности) [1].

Если проанализировать эту схему, наложив ее на процесс обучения студентов ИЯ на начальном этапе, можно сделать следующие выводы: 1) содержательная сторона познавательной деятельности практически не подкреплена познавательным интересом, так как тексты и упражнения на начальном этапе малоинформативны, хотя и трудны для восприятия ряда студентов; 2) оперативная сторона также почти не вызывает интереса, так как в условиях крайне неоднородных по уровню знаний групп «бездействуют» две категории студентов: самые сильные (так как многое из предлагаемого, по их мнению, уже умеют) и самые слабые (так как понимают, что не в силах вступить в учебный процесс «на равных» с остальными студентами). Познавательный же интерес, не подкрепленный на начальном этапе профессиональными мотивами, быстро угасает.

Познавательная деятельность требует значительных затрат умственных сил и напряжения, а это удается далеко не каждому студенту. У некоторых студентов, к сожалению, познавательные потребности лежат вне сферы ИЯ. Следовательно, третья результативная сторона познавательной деятельности не только не может успешно быть достигнута всеми студентами, но зачастую ими даже не планируется, что требует от преподавателя анализа сфер нахождения познавательных интересов и поиска путей переноса познавательных потребностей студентов в область иностранного языка.

При ограниченном количестве учебных часов, отведенных на изучение ИЯ на неязыковых факультетах, важная роль отводится преподавателю, применяющему на занятиях современные педагогические технологии с тем, чтобы сформировать у студентов познавательный интерес к ИЯ и повысить их активность. Но активность студентов во многом зависит от того, что их побуждает к умственной деятельности. Значит, знание и учет мотивов обучения студентов, применение системы стимулирования будут способствовать положительному результату совместной работы преподавателя и студентов.

Для стимулирования познавательной деятельности студентов каждое занятие по ИЯ должно быть мотивировано. Для поддержания познавательной мотивации студентов, большое значение имеет отбор текстового материала. Чтобы учебный материал положительным образом влиял на развитие мотивов познавательной деятельности, он должен отвечать следующим требованиям:

- быть информационно насыщенным и относительно сложным;
- вызывать у студентов интерес (содержать сведения о национальной культуре, традициях, истории, экономической и социально-политической ситуации в стране изучаемого языка) и потребность в поиске дополнительной информации, а это способствует развитию коммуникативно-познавательной деятельности студентов;
- опираться на имеющиеся у студентов знания и жизненный опыт;
- соответствовать имеющимся и вновь возникающим потребностям студентов в постоянной деятельности;

Содержание современного учебного курса «Иностранный язык» для неязыковых специальностей предоставляет студентам огромные возможности для развития коммуникативной компетенции и формирования у них практических умений использования ИЯ как средства коммуникации. Студентам важно научиться, не только воспринимать учебный материал, но и оперировать им в практических целях. Осознание студентами практической значимости ИЯ является основным активизирующим фактором их творческого потенциала.

Для развития творческой активности студентов, применяются нетрадиционные формы аудиторных занятий по ИЯ: урок-проект, урок-презентация, круглый

стол, урок-конференция и пр. и внеаудиторные мероприятия: театрализованные представления, КВН, вечера на ИЯ.

При такой организации работы, создаются максимально благоприятные условия для развития коммуникативно-познавательной активности и самостоятельности студентов. Задача преподавателя сфор-мировать у студентов не только познавательный интерес и активность, но и познавательные умения. Как показывает практика, многие первокурсники не умеют обрабатывать материал, формулировать основную идею текста, обобщить, сравнить, подытожить, сформулировать свое отношение к проблеме.

Поэтому преподавателю необходимо не только сообщать систему знаний, но и вооружать студентов рядом умений и навыков познавательного характера. Ведь умения – это усилие воли. Как считает Г.И. Щукина, интеллектуальные умения, мобильны, подвижны, вариативны, безотказно действуют в любых ситуациях и на любом предметном материале [2].

Следует отметить, что умения самостоятельной коммуникативно-познавательной деятельности будут сформированы в том случае, когда студенты смогут применять свои знания на практике.

Из вышесказанного следует, что вопрос развития коммуникативно-познавательной деятельности студентов при изучении ИЯ является недостаточно исследованным и требует более детального изучения, так как остается открытым вопрос «Как развивать коммуникативно-познавательную деятельность слабых студентов или студентов, не желающих тратить свое время на изучение ИЯ по программе вуза?».

Тем не менее, обучение современных специалистов должно строиться на развитии коммуникативно-познавательной деятельности, а умения осуществлять эту деятельность помогут будущим специалистам использовать свои знания и навыки иноязычной МК в будущей профессии, в получении информации на иноязычных сайтах Интернета, а также претендовать на престижные рабочие места.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников / П.И. Пидкасистый. – Москва, 1980. – 240 с.
2. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся / Г.И. Щукина. – Москва, Педагогика, 1988. – 208 с.

ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО СИНТАКСИСА В ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

О.В. Данич
Витебск, ВГУ

Анализ большинства учебных пособий по русскому языку, предназначенных для высших учебных заведений, а также действующих учебных программ показывает, что лидирующую позицию среди направлений в современном языкознании по-прежнему занимает структурно-семантический подход. Наиболее зримо это проявляется в изучении именно синтаксиса русского языка как высшего языкового уровня, на котором реализуется функционально-коммуникативное назначение всех единиц языка. Как следствие, различаются и единицы синтаксиса, яв-

ляющиеся по своей функциональной нагрузке коммуникативными (слово, предложение и текст) и некоммуникативными (словоформа, словосочетание). В то же время исследования последних десятилетий показывают, что нет резкой грани между коммуникативными и некоммуникативными синтаксическими единицами, они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Предметом нашего внимания мы выбрали один из наиболее продуктивных подходов к изучению русского синтаксиса, а именно: коммуникативный или функционально-коммуникативный. Для реализации коммуникативного подхода недостаточно осознания набора языковых средств, их парадигм, классификаций, а совершенно необходимо их осмысление в функциональном и коммуникативном аспектах, согласно которым любое языковое явление следует рассматривать сквозь призму коммуникативной целесообразности.

Наиболее серьезное теоретическое обоснование функционально-коммуникативного подхода к языку в целом, а также к определенным лингвистическим единицам встречаем еще в трудах Ф.Брюно, О.Есперсена, представителей Пражской лингвистической школы. Дальнейшее развитие данное направление нашло в работах известных отечественных лингвистов (И.А. Бодуэна де Куртенэ, А.М. Пешковского, Л.В. Щербы, В.В. Виноградова, И.И. Мещанинова и др.).

Ф. Данеш, разделяющий взгляды лингвистов Пражской школы, считает, что понятие функции заключает в себе одновременно и цель, и средство. Именно в этом он видит сущность функциональной лингвистики: применяя функциональный метод, в одинаковой мере можно рассматривать явление, т.е. средство, через призму его функции. Следует помнить, что главная внешняя функция языка – служить для производства высказываний, но различные частные лингвистические средства выполняют эту функцию по-разному. И только единицы высшего уровня языковой системы, такие, как предложение и текст, функционируют как высказывания, в то время, как средства низших уровней (фонема, морфема, словоформа, словосочетание) действуют только опосредованно: любой уровень в отношении к низшему уровню выступает как сфера его функций, тогда как в отношении следующего за ним уровня он выступает как сфера его средств [1, с. 3-6].

Трудно не признать, что основу учения о функциональном и коммуникативном аспектах русского синтаксиса заложила Г.А. Золотова, которая обосновала принцип анализа синтаксических единиц, позволяющий “осуществить” функциональное изучение синтаксических явлений в направлении от языковой системы к речевой деятельности. Она отмечает явную перегруженность термина “функция” и отмечает, что признание связей языка и внеязыковой действительности объединяет лингвистов разных направлений, и, “в отличие от других уровней или ярусов языка, если употреблять принятый сейчас пространственно-образный способ обозначения языковой стратификации, синтаксис непосредственно соотносится с процессом мышления и процессом коммуникации: единицы других уровней языковой системы участвуют в формировании мысли и коммуникативном ее выражении только через синтаксис. В этом специфика синтаксиса как реального явления и как научного объекта, с чем связана необходимость единого функционального критерия для всех синтаксических средств, единиц, конструкций, определение роли каждой из них в построении связной речи в процессе коммуникации, в решении вопроса “что – для чего?” [2, с. 35].

Общепризнанно, что важным условием успешного внедрения в практику новых методов и подходов является разумное использование подтвержденных временем достижений уже существующих. Исходя из вышесказанного, можно сформулировать следующие основные тенденции в преподавании синтаксиса русского языка

в высшей школе:

– ведущая роль теоретических знаний;

– усиление внимания к функциональной стороне языка с учетом коммуникативной направленности обучения;

– единство аспектного и коммуникативного подходов к изучению языковых уровней и категорий;

– единство семантики, структуры и функции языковых единиц.

Изучая русский синтаксис на коммуникативной основе, следует помнить некоторые определяющие положения, усвоение которых совершенно необходимо. Коммуникативный синтаксис может быть определен как взгляд на предложение/высказывание «сверху», со стороны текста. Предметом такого направления является то, как строится и как функционирует высказывание в определенном контексте, обусловленном конкретной коммуникативной задачей. Со стороны текста желательно оценивать уместность/неуместность той или иной синтаксической модели для описания конкретной ситуации. Каждое речевое высказывание характеризуется прежде всего коммуникативной наполненностью. Коммуникативная наполненность – это свойство предложения (высказывания) отражать ситуацию объективной действительности, предназначенную для сообщения адресату. Оно непосредственно соотносится с уже упомянутой коммуникативной функцией синтаксических единиц. Работая в данном направлении, следует также оперировать понятием «синтаксемы», получившей статус минимальной синтаксической единицы. При анализе конкретных высказываний уместно, на наш взгляд, проводить сопоставление актуального членения и синтаксического. Названные моменты ни в коей мере не претендуют на всеохватность, это всего лишь вехи, которые помогут начать организацию работу в данном направлении.

Как показывает практика, у большинства выпускников обнаруживается низкий уровень коммуникативно-речевой активности; налицо принуждение к речевой активности, а не побуждение к ней. По утверждению М.Б. Успенского, даже при выполнении курсовых и дипломных работ, когда основным методом можно считать исследовательский, «по отношению к правильности и точности выражения своих мыслей неоспорима действенность коммуникативного метода» [3, с. 154]. Таким образом, организуя изучение русского синтаксиса именно на коммуникативной основе, мы формируем устойчивый навык свободного и осознанного построения адекватных ситуации высказываний, что является одним из важнейших показателей высокого уровня культуры вообще.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жуйков, С.Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах. – М.: Просвещение, 1964.
2. Золотова, Г.А., Дручинина, Г.П., Осипенко, Н.К. Программа курса «Коммуникативный синтаксис русского языка». – Г.А.Золотова //Русский язык в школе. 1993.№ 2. С. 33–40.
3. Успенский, М.Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе: Уч. пос.–М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2004.

ЛІНГВІСТЫЧНЫ АНАЛІЗ СТАРАЖЫТНАГА ТЭКСТУ ЯК ФОРМА ПРАВЕРКІ ПРАКТЫЧНЫХ УМЕННЯЎ СТУДЭНТАЎ ПА ГІСТОРЫІ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

А.С. Дзядова
Віцебск, ВДУ

Гісторыя беларускай мовы мае выключна важнае значэнне ў сістэме лінгвістычнай падрыхтоўкі студэнтаў філалагічных факультэтаў. Сёння веданне гэтай дысцыпліны проста неабходна настаўніку беларускай мовы, бо многія сучасныя моўныя факты немагчыма растлумачыць без знаёмства з іх гісторыяй.

У працэсе фарміравання практычных уменняў студэнтаў па гісторыі беларускай мовы асноўная ўвага павінна быць скіравана на лінгвістычны аналіз мовы літаратурна-пісьмовых крыніц, розных па часе і месцы ўзнікнення. Моўная характарыстыка старажытнага тэксту патрабуе ад студэнта-філолага ведання і правільнай інтэрпрэтацыі шырокага спектра фанетычных, правапісна-граматычных, лексіка-фразеалагічных і іншых з'яў беларускай мовы на пэўных храналагічных зрэзах. Моўна-стылістычны аналіз тэкстаў разлічаны на ўменне бачыць і правільна асэнсоўваць архаічныя моўныя факты найперш у пісьмовых помніках агульнаўсходнеславянскага (старажытнарускага) і старабеларускага перыядаў.

Пісьмовая спадчына беларускага народа з'яўляецца сёння адной з найбагацейшых у свеце. Яна прадстаўлена вялікай колькасцю рукапісных і друкаваных твораў рознай жанрава-стылістычнай характарыстыкі і храналагічнага размеркавання. Сярод найбольш аўтарытэтных у моўных адносінах першакрыніц, аналіз якіх дае студэнтам выразнае ўяўленне пра асаблівасці фарміравання і функцыянавання пісьмовай формы беларускай мовы ў розныя перыяды яе развіцця, варта адзначыць наступныя помнікі агульнаўсходнеславянскай, старабеларускай і новабеларускай пісьменнасці: "Руская праўда" (XI ст.), "Слова пра паход Ігаравы" (XII ст.), "Надпіс на крыжы Ефрасінні Полацкай" (1161г.), Вісліцкі статут (XIV ст.), Статут ВКЛ (1529, 1566 і 1588 гг.), Грамата палачан у Рыгу (1465г.), пераклады Бібліі Ф. Скарынам (XVI ст.), Баркалабаўскі летапіс, перакладныя літаратурна-мастацкія творы XVI – пачатку XVII ст. ("Аповесць пра Баву", "Аповесць пра Трышчана", "Александрыя"), сатырычныя творы XVII ст. "Прамова Мялешкі" і "Ліст да Абуховіча", "Мужыцкая праўда" К.Каліноўскага XIX ст., газета "Наша ніва" (1906–1915 гг.) і інш.

Комплексны аналіз мовы пісьмовых крыніц, розных па жанравай і часавай прыналежнасці, арыентуе студэнтаў на ўсебаковае засваенне матэрыялу па гісторыі беларускай літаратурнай мовы. Апрача таго, выкладчыкам павінна быць прадугледжана таксама выкананне заданняў на параўнальны аналіз моўных асаблівасцей дзелавых, канфесійных і мастацкіх твораў старажытнай эпохі. Для лінгвістычнага аналізу студэнтам павінны быць прапанаваны найперш такія першакрыніцы, тэкставы матэрыял якіх дае магчымасць найбольш поўна і глыбока зразумець тыя працэсы, якія адбываліся ў беларускай мове на пэўным этапе яе эвалюцыі і характарызавалі развіццё сродкаў і прыёмаў літаратурнага выказвання ў той ці іншы час. Большасць адабраных намі тэкстаў якраз даволі паказальныя ў моўных адносінах і адлюстроўваюць асноўныя арфаграфічныя, лексічныя і граматычныя рысы беларускай літаратурнай мовы ў пэўны перыяд яе развіцця. Заўважым, што тэкставы матэрыял узяты са старажытных выданняў, карыстанне якімі, на жаль, сёння абмежаванае і не заўсёды магчымае [1, 2, 3, 4, 5].

Вопыт выкладання гісторыі беларускай мовы сведчыць, што падабраныя для аналізу старажытныя тэксты маюць розную ступень складанасці. Адны з іх не

ўяўляюць цяжкасцей для большасці студэнтаў, бо пры належным засваенні імі тэарэтычнага матэрыялу канкрэтныя моўныя факты розных эпох, як правіла, даволі лёгка распазнаюцца і сістэматызуюцца. Іншыя ж першакрыніцы нярэдка патрабуюць з боку выкладчыка дадатковага тлумачэння як у плане зместу, так і ў плане правільнага лінгвістычнага асэнсавання. З гэтай прычыны асобныя тэксты забяспечаны намі невялікімі каментарыямі, а таксама слоўнічкамі незразумелых ці малавядомых слоў, якія сустракаюцца ў пісьмовых помніках. Між тым, гэта не выключае працу студэнтаў з тымі ці іншымі лексікаграфічнымі крыніцамі, у першую чаргу, з Гістарычным слоўнікам беларускай мовы (вып. 1–30), які з'яўляецца сёння найбуйнейшым дасягненнем айчыннай лексікаграфіі.

На практычных занятках з мэтай правільнай арыентацыі студэнтаў на тое, якія моўныя факты трэба вызначыць і ахарактарызаваць у кожным канкрэтным выпадку пры лінгвістычным аналізе тэксту, мэтазгодна фармуляваць пэўныя пытанні і заданні, даючы перад тэкставым матэрыялам кароткія звесткі пра змест літаратурна-пісьмовага помніка, час яго напісання ці перакладу, аўтарства і інш. Так, у працэсе аналізу тэкстаў старажытнарускай пісьменнасці XI – XII стст. студэнту неабходна вызначыць і супаставіць з'явы жывой усходнеславянскай гаворкі і стараславянскай мовы, акрэсліць іх функцыі ў сістэме моўна-выяўленчых сродкаў помніка. Пры гэтым трэба памятаць, што аналізу падвяргаюцца найбольш паказальныя супрацьпастаўленыя моўныя з'явы кніжна-славянскага і народна-гутарковага паходжання.

Моўна-стылістычны аналіз тэкстаў XIV–XVIII стст. патрабуе ад студэнтаў ведання функцыянальна-стылістычнай дыферэнцыяцыі старабеларускай літаратурнай мовы, структурных асаблівасцей фанетычнай сістэмы, граматычнага ладу, правапісу, лексікі і фразеалогіі на розных этапах яе развіцця, а таксама ўмення размяжоўваць традыцыйныя з'явы і інавацыі, бачыць паслядоўнасць іх адлюстравання ў тэксце, вызначаць ступень іншамоўнага ўплыву, сістэму моўна-выяўленчых сродкаў і заканамернасці іх ужывання ў творах розных стыляў і жанраў.

Характарыстыка тэкстаў новабеларускага перыяду XIX – пачатку XX ст. не патрабуе ад будучых філолагаў скрупулёзнага выяўлення і аналізу ўсіх рыс, якія ўказваюць на сувязь мовы першакрыніцы з жывым народным маўленнем, "бо ў аснове мовы гэтых тэкстаў якраз і ляжыць непасрэдна жывая народная гаворка" [7, 130]. Пры аналізе тэкставага матэрыялу, узятага з мастацкіх і публіцыстычных твораў новабеларускай літаратуры, выкладчыкам правяраецца тое, наколькі студэнт правільна і глыбока можа характарызаваць асаблівасці графікі, граматычна-правапісныя рысы (у тым ліку напісанні, якія перадаюць жывое беларускае вымаўленне, і напісанні, абумоўленыя ўплывам тагачаснай рускай арфаграфіі), а таксама адхіленні ад агульнапашыраных беларускіх моўных рыс, выкліканыя ўздзеяннем мясцовых гаворак, асаблівасці лексікі з пункту гледжання яе семантыкі і стылістычнай дыферэнцыяцыі.

Такім чынам, лінгвістычны аналіз старажытнага тэксту з'яўляецца даволі эфектыўнай формай праверкі практычных уменняў і навыкаў студэнтаў па гісторыі беларускай мовы як падчас правядзення аўдыторных заняткаў, так і ў працэсе шматэтапнага экзамену.

ЛІТАРАТУРА

1. Акты, относящиеся к истории Западной России.– Спб., 1846.– Т. 1.
2. Полное собрание русских летописей. – М., 1975. – Т. 32; 1980.– Т. 35.
3. Помнікі старажытнай беларускай пісьменнасці. – Мінск, 1975.
4. Срезневский, И. Древние памятники русского письма и языка (X–XIV веков) /

И. Срезневский. – СПб., 1863.
5. Хрэстаматыя па гісторыі беларускай мовы. – Мінск, 1961 – 1963. – Ч. 1– 2.
6. Красней, В. П., Шакун, Л. М. Практыкум па гісторыі беларускай літаратурнай мовы / В. П. Красней, Л. М. Шакун. – Мінск, 1986.

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК МЕТОД АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

О.Н. Кулиева
Витебск, ВГУ

Проблема обучения иностранному языку как средству общения остается одной из главных в современной методике. В последнее время все большее распространение получает ориентация на тот тип обучения, который стимулирует развитие личности студента, активизирует его потенциальные возможности. Ему соответствуют личностно-деятельностный и коммуникативный подходы в обучении иностранному языку. Именно в этих рамках разрабатываются инновационные активно-образовательные технологии и модели обучения. Одним из эффективных путей формирования коммуникативной компетенции посредством активизации обучения является технология ролевых и деловых игр, позволяющая непосредственно включить процесс обучения иностранному языку в модель будущей трудовой деятельности студентов. Основные интересы обучаемых неязыкового профиля лежат именно в сфере их специальности, и они чаще всего рассматривают иностранный язык как средство расширения своих деловых контактов и профессиональных умений. Сущность деловой игры состоит в том, что она моделирует реальную жизнь, имитирует трудовую деятельность. Поскольку в игре отсутствуют реальные материальные орудия и средства деятельности, она развивает воображение и творческие способности обучаемых. Деловая игра предполагает совместную деятельность, поэтому в ней снимается противоречие между коллективным характером будущей профессиональной деятельности и индивидуальным уровнем усвоения знаний.

Цель данной статьи – проанализировать технологию проведения деловой игры для студентов неязыковых факультетов и выявить ее роль в обучении профессионально-ориентированному общению на иностранном языке.

Деловая игра как метод активизации обучения имеет ряд особенностей:

– деловая игра должна базироваться на реальном речевом материале, отражающем конкретную ситуацию общения в профессионально-трудовой сфере;

– в деловой игре момент самообучения преобладает над обучением, поскольку преподаватель иностранного языка некомпетентен в вопросах специальности обучаемых и не может без их помощи грамотно составить деловую игру и оценить ее коммуникативные (а не языковые) результаты. Обучаемые привлекаются как к составлению деловой игры, так и к ее оценке, при этом активизируется их мыслительная деятельность, повышается творческая активность;

– деловые игры стимулируют возникновение новых ситуаций общения и позволяют привлечь как можно большее количество обучаемых;

– в деловой игре одними из ведущих являются принципы совместной деятельности и диалогического общения участников.

На основе анализа методической литературы можно выделить следующие типы деловых игр: игра-сотрудничество, игра-соревнование, игра-конфликт. Каждый тип

игры отличается спецификацией целей, на достижение которых направлены усилия ее участников. Предложенные типы деловых игр охватывают весь диапазон ситуаций, возникающих в процессе профессионального общения.

Анализируя принципы разработки и применения деловых игр в учебном процессе, можно сделать вывод о том, что в них не только сохраняются, но и значительно дополняются и совершенствуются следующие характеристики ролевых игр: ситуативность, тематичность, моделирование естественного речевого общения, осуществление учебной деятельности посредством игровой, коллективная деятельность, реализация принципа воспитывающего обучения.

Успех проведения деловой игры зависит, в первую очередь, от четкого моделирования ее элементов. В методической литературе выделяются следующие этапы проведения деловой игры: тренировочный, этап реализации и оценочный. На тренировочном этапе студент должен овладеть навыками языкового оформления коммуникативных намерений, необходимых для реализации поставленных целей. В процессе непосредственной подготовки деловой игры преподаватель обрабатывает материал, которым его снабжают сами обучаемые, определяет тип игры, состав участников, цели каждого из них, планирует возможные пути достижения этих целей, прогнозирует проблемные ситуации, которые могут возникнуть в процессе решения поставленных задач, готовит необходимый реквизит.

На этапе реализации преподаватель определяет цель коммуникации, роли и ролевые отношения участников общения, уточняет задачи каждого из них, дает задание по оценке результатов деловой игры незадействованной части группы обучаемых. При проведении деловой игры преподаватель играет роль «администратора», т.е. направляет общение, создает новые проблемы (если не реализованы все речевые возможности коммуникантов), изменяет направление игры посредством введения новых участников и т.д. При этом исправляются только те ошибки, которые затрудняют или нарушают коммуникацию. Исправление происходит путем подсказки правильного варианта.

На оценочном этапе преподаватель выслушивает мнение «группы экспертов», следивших за ходом игры, но не принимавших в ней участия. Выясняется, достигнуты ли цели игры, а так же возможность реализации более эффективных путей достижения этих же целей и др. Далее преподаватель, подводя итоги, дает оценку корректности участников коммуникации.

Из вышеизложенного следует, что в основе деловой игры лежит взаимодействие преподавателя и студентов. Для создания атмосферы, необходимой для успешного обучения профессиональному общению на иностранном языке, преподаватель должен не только хорошо знать свой предмет, но и не бояться показать свою некомпетентность в сфере специальности обучаемых, прислушиваться к их мнению, стараться при помощи собранных сведений усовершенствовать процесс обучения. Это поможет избежать такой ситуации, когда речь обучаемых корректна с точки зрения норм изучаемого языка, но абсолютно неприемлема с точки зрения социальных и профессиональных норм общения.

Комплекс деловых игр, включенный в процесс обучения профессиональному иноязычному общению, позволяет рассматривать деловую игру как технологию активизации обучения профессиональной иноязычной речи, основанную на сочетании индивидуальной и групповой работы, причем последняя выдвигается на первый план.

На наш взгляд, современным преподавателям иностранных языков необходимо интенсифицировать учебный процесс, разрабатывая активно-

образовательные методы обучения профессионально-ориентированному общению, поскольку в условиях вуза они реализуются явно недостаточно, хотя это и объясняется многими объективными причинами, среди которых – низкий уровень языковой подготовки и мотивированности студентов и нереально завышенные требования типовой программы.

КОММУНИКАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИНТОНЕМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.В. Музыкантова
Витебск, ВГУ

Социальный заказ общества обучать иностранным языкам как средству межкультурной коммуникации, формировать личность, готовую к широкому общению и сочетающую в себе самое ценное как из родной, так и из иностранной культуры, привел к изменению самой парадигмы иноязычного образования. Иностранные языки изучаются в целях их дальнейшего функционирования в качестве инструмента всестороннего информационного обмена, взаимодействия национальных культур, усвоения общечеловеческих ценностей. Возрастают потребности страны в людях, способных использовать иностранные языки для эффективного обеспечения межъязыковой межкультурной коммуникации. Образовательный стандарт Республики Беларусь по иностранному языку предполагает, что "...эти потребности, выражая сущность социального заказа в адрес сферы языкового образования, детерминируют содержание педагогической цели на социально-экономическом уровне. Владение иностранным языком рассматривается как важное предусловие обеспечения взаимодействия и сотрудничества народов, исключать возможности негативного влияния на процесс национальной самоидентификации и культурного самоопределения личности; повышение готовности человека к личностной и профессиональной самореализации" [1]. Процесс обучения иностранному языку должен быть направлен на подготовку к межъязыковому межкультурному общению.

Большое значение приобретает обучение устному общению на иностранном языке, то есть развитие у учащихся устноречевых иноязычных умений, поскольку лишь подобные умения способны обеспечить эффективное взаимодействие в самых разных сферах общения. При этом успешность и продуктивность общения как процесса социально-психологического взаимодействия зависят не только от того насколько точно коммуниканты обмениваются информацией, но и от того насколько правильно они взаимодействуют, насколько адекватно они воспринимают друг друга. Только рассматриваемое в единстве этих трех сторон – коммуникации, перцепции и интеракции – устное иноязычное общение выступает как способ организации совместной деятельности и взаимоотношений включенных в нее людей. Именно поэтому обучение речевому общению на иностранном языке предполагает обязательное овладение всеми тремя аспектами [2].

Речевые умения представляют особый интерес для обучения студентов на языковых специальностях вузов, поскольку они отвечают за "…способность обучаемых в каждой конкретной ситуации общения логично, связано, целостно и правильно в языковом отношении построить высказывание на иностранном языке. Эта группа умений развивает одновременно все основные качества речевого умения: содержательность, продуктивность, целенаправленность и самостоятель-

ность.” Вслед за И.Е.Пассовым мы понимаем умение как способность управлять речевой деятельностью при решении коммуникативных задач в новых ситуациях общения [3]. В настоящей работе нам хотелось бы подробнее остановиться на умении говорить выразительно, что включает умение выбрать правильный тон разговора, логическое ударение и точную интонацию. Говорящий должен уметь повлиять на собеседника в желательном направлении, говорить в различных новых ситуациях, речь его должна быть индивидуальна, он самостоятелен в своем высказывании и в плане содержания и в плане выражения. Интонацию следует рассматривать как часть того целого, что мы называем языком. При помощи просодических средств в большей мере определяется смысл, который говорящий хочет придать своему высказыванию.

При изучении темы “Просодия и ее элементы” на занятиях по практической фонетике английского языка можно показать студентам как изменяется смысл высказывания при изменении интонационного рисунка. “The Cambridge Encyclopedia of the English Language” приводит интересный пример. Даже если ограничить общение отдельно взятой ситуацией, вопросом: “Will you marry me?” и ответом “Yes”, то в английском языке существует девять вариантов произнесения этого ответа, причем в пяти случаях при соответствующем выражении лица значение слова изменится на прямо противоположное. Это еще раз подтверждает, что обучению применению адекватных просодических средств и интонем следует уделять большее внимание, так как неправильное интонационное оформление высказывания может привести как к “социальному, так и речевому непониманию” [4].

В качестве упражнений для формирования навыков правильного использования соответствующих интонем в речи можно использовать задания на исправление ошибочного высказывания, прерывание речи другого человека с использованием соответствующих речевых формул, выражение благодарности за подарок с той или иной степенью искренности, составление списка необходимых в дороге вещей или покупок (перечень может быть законченным или нет), выражение просьбы или указания в открытой или закрытой ситуации и пр. Упражнения можно отнести к речевым и условно-речевым. Во всех вышеперечисленных упражнениях необходимо дать студентам понять, что в любой ситуации есть разные варианты интонационного оформления высказывания и в зависимости от того, как каждый говорящий понимает ее и что он хочет донести до собеседника, происходит выбор интонем и, в конечном итоге, интонационного рисунка речи.

В заключении хотелось бы еще подчеркнуть, что все качества речевого умения взаимосвязаны и взаимообусловлены и пренебрежение хотя бы одним из них нарушает целостность речевого общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хадасевич Г.С. Примерное планирование работы методического объединения учителей иностранного языка на 2009-2010 учебный год./ www.academy.edu.by.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева.- М.: Аспект Пресс.- 1998.-С.155.
3. Пассов Е.И. Сорок лет спустя, или сто и одна методическая идея./ Е.И.Пассов.- М.: Глосса Пресс.-2006.-С.240
4. Crystal David. The Cambridge Encyclopedia of the English Language / Cambridge University Press.- 1998.-P.487.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ОНОМАСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА

А.Е. Парамонова
Витебск, ВГУ

Интерпретация – это сложный процесс познания и освоения человеком окружающего его мира, сущность которого раскрывает значение составляющих его морфем: *lat.* ***inter*** – ‘между’, ***pretatio*** – ‘идти впереди’. Префикс *«inter»* указывает на пространство и состояние «без смысла», сферу между предметом и сознанием человека, которую необходимо осмыслить и, по возможности, освоить [1, 20] Вторая часть понятия *«pretatio»* предполагает, что интерпретатор выступает в качестве первооткрывателя, посредника, переводчика и комментатора, показывающего другим нечто такое, что еще не включено в их духовный мир.

В древнегреческой культуре эквивалентом термина *«интерпретация»* стал термин **«герменевтика»**, производный от имени древнегреческого бога *Гермеса* – признанного переводчика, посредника между богами и людьми, бога красноречия, проводника во всех созданных Зевсом мирах, в том числе в лабиринте снов, а также хитрого бога воров и обманщиков.

В русском языке понятие «интерпретация» звучит как **«истолкование»**, где корень – слово *«толк»* (*’смысл’*), а приставка «*ис»* указывает на то, что смысл того, что подвергается толкованию, уже известен, но его необходимо обрести.

Из всего этого списка значений ясно, что ***интерпретация*** – это диалог (от *древнегреч.* ***«dialogos»***, где *«dia»* – ‘между’, а не *«di(s)»* – ‘дважды’; ср.: *диспозиция, дистанция*), посредничество между текстом и аудиторией, умение читать и ясно излагать непонятные сообщения (сны, иноязычные тексты, темные места).

Имя – это потенциальная и актуальная сфера диалога (Богообщения, межличностного, межпоколенного, межкультурного, межклассового общения), это *то первое и то последнее*, что дано в бытии и может интерпретироваться. С него начинается понимание. А «одна из проблем современного общества состоит в том, что мы не стремимся узнать имя. Мы знаем слова и поэтому скользим по поверхности…» [1, 118].

Имена, функционирующие в конкретном ментальном пространстве, особым образом структурированы, взаимосвязаны, «переплетены», создают так называемый **«ономастический текст»** (от *lat.* ***textus*** – ‘сплетенный’), а имплицированные в синтаксически завершенное целое могут быть определены как **«текст в тексте»**.

Подходя к постижению организованной совокупности единиц с позиций герменевтики, мы осуществляем две операции:

1) разбираем текст-*пазл* на части до того момента, когда исчезает непонятная картинка и можно сосредоточить внимание на конфигурации деталей; анализируя детали, мы извлекаем на поверхность какие-то однотипные элементы, элементы одного уровня: фонетического, графического, морфемного, словообразовательного, лексического, морфологического, синтаксического, ритмического;

2) собираем этот пазл из кусочков, замечая массу деталей на постепенно воссоздаваемой картинке. Задача данного процесса заключается в построении онтологической *схемы*, «позволяющей увидеть и воссоздать за определенным текстом (в тексте) интересующую интерпретатора реальность» [2, 130].

Поскольку «текст складывается самим актом чтения», он – «некоторая длительность содержания, ориентированного на некоторое состояние сознания» [3, 66], инструментами для осуществления первой операции являются:

▪ скороговорки (*Czy tata czyta cytaty z Tacyta? Król Karol kupił królowej Karolinie korale koloru koralowego*);

▪ ономастические диктанты на графическое размежевание подобно звучащих имен (*Trzciński – Czciński, Trzakon – Czakon, Trzaskalski – Czakalski – Czkalski – Trzkalski, Czerny – Trzerny, Strzepień – Szczępień, Trzpieński – Czpieński, Czynacki – Trzynacki – Trznacki*);

▪ распознавание имен-двойников (*Grzegorz – Григорий, Hilary – Илларион, Jacek – Иаков, Jerzy – Юрий, Leszek – Алексей, Tymoteusz – Тимофей; Barbara – Варвара, Katarzyna – Екатерина, Paulina – Полина*; но *Ola* – не Оля, а *Саша*, *Olek* – не Олег, а *Саша*);

▪ побуквенная расшифровка личных имен как «эгоцентрических слов» (Ю.С. Степанов) путем составления акронимов; при этом может возникать множественность и даже конфликт интерпретаций и, по мнению Рикёра, можно говорить о *текстуальной полисемии* по аналогии с лексической (1 – Akuratna, Niezawodna, Natarczywa *‘настойчивая’*, Ambitna; 2 – Apatyczna, Niezaradna *‘беспомощная’*, Niezdecydowana *‘нерешительная’*, Amorficzna; 3 – Arogancka *‘наглая’*, Niezrównoważona, Nieznośna, Agresywna);

▪ работа со справочной литературой с последующей индексацией прецедентных (*Stańczyk* – шут короля Зигмунта, *Sylwester* – Новый год, *Śmigus-Dyngus* – второй день Пасхи, когда все обливаются водой), коннотирующих (*Gniezno* ← гнездо, *Kolanka* ← колено, Orzelska ← орел, *Tania* – ‘дешевая’), специфических имен (*Cezary / Czarek, Rafał, Wiesław, Zbigniew; Beata, Bożena, Dorota, Grażyna, Kinga, Ludwika*);

▪ транскрипционное, транслитерационное и лексическое перекодирование (*Катя → Kacia / Katia / Kasia*);

▪ экскурсии по картам и фотоэкскурсии;

▪ творческое аудирование: составление родословного древа, заполнение лакун, составление текста из отрывков, размещение в конкретном времени и пространстве (например, за столом), рисование объектов описания;

▪ так как текстом является любая информация между двумя субъектами понимания, в том числе молчание (М. Хайдеггер), то интерпретации подлежит и отсутствие имени (*«минус-прием»*); здесь используется методика присвоения имени;

▪ сравнительно-сопоставительное изучение оригинальных и переводных текстов с параллельной каталогизацией имен;

Операция микро- и макротекстологии реализуется посредством:

▪ составления формул андрогенного и эмотивного слово- и формообразования (*Pawłowa ≠ Павлова, Julcia ≠ Юлька*, Ania! ≠Aniu!);

▪ создания гаммы формул именования в их обусловленности культурными, социальными, психологическими и прагматическими факторами (количество, последовательность, валентность компонентов русских и польских антропоформул не совпадают);

▪ составления и редактирования текстов с определенным графическим, морфемным, морфологическим, синтаксическим, стилистическим, прагматическим заданием (писем, стихов);

▪ представления ономастических текстов в виде схем, рисунков и диаграмм.

Подводя итоги сказанному, отметим, что процесс интерпретации, постижения иноязычного ономастического текста есть явление, связанное с экзистенциальной потребностью человека *«быть повсюду дома»* [1, 21]. И достижение этой цели оправдывает отход от эпистемологических канонов интерпретации (**принципов автономности объекта, когерентности значения, актуальности значе-**

ния и адекватности понимания (Э. Бетти, П. Рикёр, О. Апель), нарушение формулы объективной интерпретации Э. Бетти *«Sensus non est inferendus, sed efferendus» (‘Смысл следует не вносить, а выносить’)* и увлечение постмодернистской **гиперинтерпретацией** (У. Эко, Дж. Каллер, К. Брук-Роуз), для которой «текст – это всего лишь пикник, на который автор приносит слова, а читатели – смысл (*Ц. Тодоров*).

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапов, О.Д. Интерпретация как практика автопоэзиса человеческого бытия / О.Д. Агапов. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2009. – 248 с.
2. Розин, В.М. Семиотические исследования / В.М. Розин. – М.: ПЕР СЭ. – СПб.: Унив. Кн., 2001. – 251 с.
3. Мамардашвили, М.К. Символ и сознание: Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке / М.М. Мамардашвили, А.М. Пятигорский; под общ. ред. Ю.П. Сенокосова. – М.: Шк. «Яз. рус. культуры»: Кошелев, 1997. – 217 с.

Исторические науки

МЕТОДЫ И ЗАКОНЫ ЛОГИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ БЕЛАРУСИ

Н.А. Ермоленко
Витебск, ВГТУ

После образования Республики Беларусь перед обществом встала не простая задача – реконструировать историю Отечества во всей полноте и объективности, восстановить связь с культурой и духовными традициями.

Такой подход требовал вести изучение истории на основе понятий, категорий и законов логики.

В связи с этим историки Беларуси взялись за разработку категорийного аппарата на основе методологии и законов логики, на основе логического мышления.

Какими категориями логики пользуются сегодня преподаватели истории, обучая студентов? Об этом и пойдет речь.

Альтернатива. Понятие логики, которое обозначает выбор одного из двух или нескольких исключающих друг друга возможностей. Альтернативы должны исключать друг друга. Альтернативный подход требует выбора. При этом согласно правилам силлогизма из двух положительных посылок нельзя сделать отрицательного вывода. Заметим, что силлогизм – это умозаключение, в котором из двух или нескольких категорических суждений получается третье суждение, которое называется выводом. Например, одни историки полагают, что Великое княжество Литовское – белорусское государство на определенном этапе, другие утверждают, что ВКЛ – литовско-белорусское государство; третьи, – исходя из сформулированных посылок – альтернатив, приходят к мнению о том, что ВКЛ – полиэтническое государство белорусов, русских, литовцев, украинцев. Третье мнение есть ничто иное, как вывод на основе требований силлогизма.

В ходе изучения истории Беларуси студенты сотни раз оказываются в ситуации выбора. Этот логический прием помогает обучать студентов.

Анализ. Категория логики, логический прием, метод исследования, состоящий в том, что изучаемый предмет мысленно расчленяется, разбирается на составные элементы, каждый из которых затем исследуется (анализируется) в отдельности как часть расчлененного целого. Для логического анализа очень важно использовать триаду Гегеля: тезис, антитезис, синтез. Триада помогает выстроить логическое мышление преподавателя и студента: тезис определяет начало творческого мышления студента; антитезис углубляет творчество преподавателя и студента; синтез объединяет с целое рассмотренные элементы, обогащенные новыми знаниями, обеспечивает познанея предмета как единого целого.

Гегелевская триада помогла разобраться в проблемах образования белорусской нации и белорусской государственности.

Тезис. Белорусская народность превращается в нацию после 1861 г. в период капиталистического развития в условиях отсутствия белорусской государственности. Процесс этот продолжался до 20-х годов XX в.

Антитезис. Рождение государственности – решающий признак национальной независимости. Октябрьская революция положила начало процессу образования национальных государств: получили независимость Польша, Финляндия и вышли из состава России. Начался процесс распада Российской империи. Большевики задержали этот процесс. Возникли БНР, БССР. В 1922 г. был образован СССР – союз советских многонациональных государств.

Синтез. Есть достаточно аргументов, чтобы утверждать: к началу XX в. белорусская нация преодолела кризисные явления и была готова к обновлению своей деятельности, к самостоятельному и самобытному развитию в содружестве народов Европы. И только новое соединение на белорусской земле неблагоприятных геополитических условий: мировая война, присутствие на белорусских землях многомиллионных армий Германии, России, затем Польши, Советской России, установление сталинского тоталитарного режима – отодвинуло время национального государственного возрождения еще на несколько десятилетий. Суверенитет Республики Беларусь получила возможность вести свой отчет времени только с 1991 года.

Всякий процесс развития, по мнению Гегеля, триада. Он начинается тезисом, который уступает место антитезису, который в свою очередь отрицается синтезом. В этом мы убеждались постоянно в ходе изучения истории.

В процессе обучения истории применяются различные виды анализа: анализ возвратный, или регрессивный, когда от анализа факта переходят к анализу возможных причин, породивших эти факты; анализ поступательный, когда исследуются следствия, вызванные определенными причинами; анализ прямой, когда раскладывается на составляющие элементы содержание какой-либо мысли; анализ регрессивный, когда идет поступательный анализ следствий, вызванных интересующими нас причинами.

Аналогия. Русский логик Л. Рутковский назвал анологией сходные явления при их различиях. Он дает определение аналогии: «Две вещи сходны между собой в одном или нескольких отношениях: известное положение верно об одной из этих вещей, следовательно, оно верно и о другой» [1, С. 81]. Аналогия, как и другие формы умозаключения – индукция и дедукция, – необходимый компонент познавательного процесса. Аналогией можно с успехом пользоваться в ходе опровержения того или иного ложного утверждения. К примеру, за последние месяцы в странах ЕС было немало массовых акций. Практически все они сопровождались

нарушением общественного порядка: битьем окон, витрин магазинов, поджогом автомобилей, в полицейских летели камни и оскорбления, против хулиганов была применена не только физическая сила, но и спецсредства. Однако никакого информационного шума, резких резолюций либо санкций по этим поводам в Евросоюзе не было. Организаторы беспорядков были задержаны, им предъявили обвинения в нарушении общественного порядка, сопротивлении властям и поджогах. Закон суров, но это закон, говорили в таких случаях древние римляне.

Совсем противоположная точка зрения о законности у некоторых европейских политиков возникает, когда речь идет о Беларуси. Европейские политики факт задержания организаторов и участников беспорядков возле Дома Правительства трактуют уже по-другому – как нарушение прав человека и принципов демократии. Аналогия в данном случае помогает проникнуть в сущность оценок событий.

Для методологии проблемного обучения очень важно использовать и такую категорию логики, как доказательство.

Всякое доказательство состоит из трех частей: тезисов, доводов и логического рассуждения, в процессе которого из аргументов выводится истинность тезиса. Доказательства исполняют свою обучающую роль, если преподаватель соблюдает правила доказательств. Все правила доказательств определяются законами логики.

Правила доказательства, которыми мы пользуемся:

– тезисы и аргументы должны быть ясными и точно определенными;

– тезис должен оставаться одним и тем же на протяжении всего доказательства;

– доводы в подтверждение тезиса не должны противоречить друг другу;

– существенные признаки того или иного явления должны перечисляться в утвердительной форме и др.

В заключение скажем: применение методов и законов логики, правил логического мышления во многом определяет методологическое обучение изучения истории.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стяжкин, Н. И. Краткий очерк истории логики в России / Н. И. Стяжкин, В. Д. Сипаков. – Москва: Наука, 1982.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ТЕКСТА УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТУРИЗМ И ГОСТЕПРИИМСТВО»

М.С. Корсак

Полоцк, Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Современный выпускник специальности «Туризм и гостеприимство», получающий профессию гида-экскурсовода, должен владеть развитыми умениями иноязычного общения в условиях профессиональной деятельности, в процессе которой возникает необходимость рассказывать иностранным туристам о достопримечательностях Беларуси как туристического центра, комментировать информацию по прочитанным иноязычным источникам. Таким образом, все большее внимание привлекают вопросы разработки эффективных современных систем обучения студентов туристских специальностей профессионально-ориентированной устной монологической речи. **Актуальность** темы и проблемы исследования определяется, с одной стороны, возросшими потребностями в

улучшении качества подготовки по иностранному языку будущих специалистов туристских специальностей, связанными с ориентацией современного образования на международные стандарты и развитием Беларуси как туристического центра; а, следовательно, необходимостью поиска новых путей совершенствования процесса обучения, с другой стороны, недостаточной разработанностью, как в теоретическом, так и в практическом плане вопросов обучения устной профессионально-ориентированной монологической речи.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании, практической разработке и экспериментальной проверке методики обучения студентов специальности «Туризм и гостеприимство» иноязычной устной профессионально-ориентированной монологической речи на основе текста.

Решение поставленных задач потребовало использование следующих **методов** исследования: изучение и критический анализ лингвистической, психолингвистической, психологической, педагогической и методической литературы по теме исследования; анализ учебников и учебных пособий по обучению устной речи на начальном этапе обучения в среднем специальном учебном заведении; обобщение собственного опыта работы и опыта работы других преподавателей; анкетирование студентов; организация и проведение опытного обучения с целью проверки эффективности разрабатываемой методики; качественно-количественный анализ и оценка экспериментальных данных.

В целях апробации предлагаемой нами методики обучения монологическому высказыванию на английском языке было проведено опытное обучение в IV семестре 2009/2010 учебного года в экспериментальной группе. Занятия экспериментальной группы проводились в точном соответствии с рабочей программой и разработанным нами комплексом упражнений для обучения монологическому высказыванию при пересказе текстов на базе учебника Конышевой А.В. «Let’s talk about Belarus».

Следует также отметить, что в учебный процесс вовлекались специальные тексты различных типов. При этом учитывалось нарастание их сложности. Различные пересказы готовились и составлялись как завершающий этап работы над отдельными темами учебной программы, так и в рамках работы над одной темой.

При разработке системы упражнений мы исходили из следующих требований: ситуативности, цикличности и увеличения сложности решаемых задач. Система включает 3 этапа: вводный, основной и завершающий.

Вводный этап связан с введением учащихся в новую технологию изучения иностранного языка как компонента системы профессиональной подготовки гида-экскурсовода. На указанном этапе студенты с помощью преподавателя осознают функции языка как инструмента профессиональной деятельности, получают необходимые пояснения о практических навыках использования языка, средствах и способах их достижения. Коммуникативная задача как представленная цель в конкретных условиях позволяет студентам осознать содержание выполненной деятельности на иностранном языке. Коммуникативные задачи могут быть сформированы в соответствии с уровнем овладения иноязычным общением. На вводном этапе они формируются преимущественно в рамках подготовительных упражнений, которые предусмотрены для адаптации студентов к новым условиям обучения иностранному языку в контексте их будущей профессиональной деятельности. На этом этапе отрабатываются не целые монологи, а только их компоненты: словосочетания и монологические единства. Подготовительные упражнения представлены двумя сериями упражнений: рекогносцировочными и дифференцировочными.

Рекогносцировочные упражнения направлены на формирование навыков использования языковых средств в монологическом общении. Данные упражнения выполняются в игровой форме и создают необходимые условия для формирования готовности студента к работе с текстом.

Дифференцировочные упражнения предполагают анализ языкового и речевого материала с целью идентификации и дифференциации в устной речи, а также адекватности перекодирования с родного языка на иностранный в целях предотвращения межъязыковой интерференции.

На основном этапе после знакомства с текстом по специальности осуществляется обучение студентов стратегии и тактике профессионально-делового иноязычного общения на основе текста, включая помимо собственно коммуникативного аспекта речеповеденческие и речетехнические приемы. Обучение монологическому общению на данном этапе осуществляется на основе коммуникативных упражнений, развивающих навыки и умения в конкретных ситуациях профессиональной деятельности специалистов туриндустрии. Данные упражнения представлены тремя группами коммуникативно-преобразовательными, коммуникативно-конструктивными, ситуативно-ролевыми.

Коммуникативно-преобразовательные упражнения формируют целевые коммуникативные умения студентов в монологической речи на основе действий различного рода трансформаций прочитанного текста. Упражнения на грамматическую и лексическую трансформацию формируют навыки и умения решения одной и той же коммуникативной задачи разными способами, изменяя лишь лексико-грамматическую форму высказывания.

В рамках коммуникативно-преобразовательных упражнений решаются учебные задачи по формированию навыков и умений функциональных типов высказываний в монологической речи; построения речевых высказываний по ролевому предписанию; употреблению разнофункциональных высказываний в рамках профессионально-ролевого репертуара. На основе упражнений данного вида студенты учатся выражать свои мысли языковыми и речевыми средствами. В рамках упражнений на смысловую трансформацию студенты должны передать, добавить определенную информацию в изменившихся условиях.

В результате проведенного опытного обучения мы установили, что управление процессом обучения студентов специальности «Туризм и гостеприимство» иноязычному профессионально-ориентированному монологическому высказыванию осуществляется с помощью системы упражнений. Основу данной системы составляют подготовительные и речевые коммуникативные упражнения, которые предопределяют деятельность студентов, практически моделируя ее. Разработанные нами упражнения регулируют потребностно-мотивационную сферу обучаемых, способствуют накоплению знаний и развитию речевых навыков и умений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багдасарян, М.Э. Обучение профессионально-ориентированному общению на основе научно-популярных текстов. / дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1990. –196 л.
2. Бим, И.Л. Использование художественного текста для развития монологической речи на английском языке: автореф. дис. ... канд. пед.наук: 13.00.02. – М.,1986. –22 с.

ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ НА СТУДЕНЧЕСКУЮ МОЛОДЕЖЬ

З.И. Макаревич
Витебск, ВГУ

Социокультурная среда – это сложная структура общественных, материальных и духовных условий, в которых реализуется деятельность человека. Образовательная среда есть прежде всего подсистема социокультурной среды и может быть охарактеризована как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, способствующих становлению личности. Гуманитарная образовательная среда является культурно-образовательным пространством с приоритетом гуманистически-нравственных ценностей и обладает такими качественными характеристиками, как целостность, автономность и открытость. Социокультурная среда вуза способствует формированию не только позитивного восприятия атмосферы вуза, но и позитивному настрою на будущую профессиональную деятельность. Важно включать в функционирование данной среды всех участников образовательного процесса. Барьерами в развитии современной социокультурной среды в вузе сегодня могут быть разные системы ценностей у субъектов образовательного процесса; отсутствие мотивации сотрудников к поддержанию определенных канонов данной среды; неадекватность механизма статусно-ролевого взаимодействия.

Основными факторами, которые в наибольшей степени влияют на процесс взаимодействия гуманитарной среды (как части социокультурнной среды) и гуманитарного образования по опыту мировой и отечественной образовательных систем являются:

- повышение значимости науки, образования, духовных ценностей, общей культуры в формирования новой личности специалиста XXI века;
- расширение фундаментальной гуманитарной и естественнонаучной составляющей высшего образования как основы целостного и системного восприятия мира;
- возрастание роли общей и специальной информированности студента, необходимость решения проблемы определения принципов, отбора и систематизации знаний, поиска новых форм их синтеза, подготовка новых учебников и учебных пособий;
- активное взаимодействие различных видов духовной культуры: науки, искусства, естественных и гуманитарных наук;
- существенные изменения во взаимоотношениях в системе "преподаватель-студент", "студент-преподаватель", что выражается в активном переходе от авторитарных методов общения к свободному партнерству, сотрудничеству в учебно-воспитательном процессе.

Личность в процессе социализации входит в определенную систему общения, приобретает умение ориентироваться в жизненном пространстве, в приоритетах, практической деятельности. Организация мероприятий по массовому развитию коммуникативных навыков студенческой молодежи, а также по проектированию социокультурной среды, ориентированной на взаимопонимание, транслирование глубоких смыслов и тем самым развивающей ментальную сферу становящейся личности, становится актуальной и социально значимой задачей. Коммуникативные навыки – это характеристика особенностей ориентации человека в

коммуникационных процессах, отражающая степень адекватности понимания им интенциональности (основных смысловых доминант) коммуникатора. В соответствии с принятой в семиосоциопсихологии классификацией, особенности понимания и интерпретирования авторской интенциональности дифференцируются как адекватные (высокий уровень коммуникативных навыков), частично адекватные (средний уровень коммуникативных навыков) и неадекватные (низкий уровень коммуникативных навыков.

Современные социально-диагностические технологии позволяют с максимальной точностью "высветить" равнодействующую мотивов и целей (интенциональность) любого целостного, завершенного произведения (это может быть и книга, и телепрограмма, и устное выступление, и т.д.), позволяют определить, какой процент аудитории и как именно воспринимает то или иное произведение и, соответственно, каким будет социальное последействие. Операционализация характеристики, связанной с умением человека адекватно понимать мотивы и цели, которые руководили автором, коммуникатором (а, в конечном счете, – другого), позволяет принципиально новую дифференциацию аудитории – по коммуникативным навыкам (употребляются также термины "группы сознания", "социоментальные группы"). Путем специальных исследовательских процедур можно просчитать реальные пропорции в социуме людей, различающихся своими коммуникативными навыками при "встрече" с теми или иными произведениями, жанрами, способами общения и т.д. Отгородить, изолировать современного молодого человека от социокультурной среды практически невозможно Приоритетность в обладании новыми знаниями, в том числе сведениями о новинках в сфере культуры, пусть и культуры массовой, связана с ощущениями престижности, "включенности" в современные реалии. Относиться к такому рода знанию критически, не поддаваясь слепому подражанию, встречается только среди тех, у кого развитые коммуникативные навыки. Показатели адекватного восприятия в группе 18-25 лет – 25% [1].

Кардинальные изменения социокультурной среды, начавшиеся в постсоветский период, актуализирует задачу научной оценки особенностей ее влияния на морально-нравственные ориентиры студенческой молодежи. Для прослеживания социальных последействий, происходящих в результате «встреч» аудитории с тем или иным произведением, с той или иной формой коммуникации следует выявить «точки отсчета» (характеристики), позволяющие найти и объяснить закономерности в столь сложном и многоуровневом феномене, как особенности восприятия и реагирования. Искомой «отправной точкой» оказывается уровень развития коммуникативных навыков респондентов (синонимы – группы сознания, группы социоментальные), выявить которые позволяют социально-диагностические технологии, разработанные в рамках семиосоциопсихологической парадигмы [2].

Одна из первоочередных задач современной социальной науки – социальная диагностика и разработка предложений по проектированию информационной среды, направленной на поддержание в обществе толерантности, общезначимых гуманитарных ценностей и морально-нравственных норм.

Современная социокультурная среда вуза как совокупность условий, в которых осуществляется жизнедеятельность субъектов образовательного пространства, должна способствовать самореализации личности; удовлетворению потребностей, интересов личности; способствовать адаптации к социальным изменениям и выступать инструментом формирования ценностей и моделей поведения.

ЛИТЕРАТУРА
1. Адамьянц Т.З. Социальные коммуникации. Учебное пособие. М.: Дрофа, 2009.
2. Дридзе Т.М. Две новые парадигмы для социального познания и социальной практики // Социальная коммуникация и управление в экоантропоцентрической и семиосоциопсихологической парадигмах. Книга 1. М., ИС РАН, 2000, с. 5-42.
3. http://www.isras.ru/blog_ad_12.html?&printmode
4. http://www.isras.ru/blog_ad_10.html

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА-ИСТОРИКА В ВУЗЕ: ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Л.А. Моторова
Витебск, ВГУ

В процессе реформирования системы высшего образования в Республике Беларусь одной из кардинальных проблем является проблема внедрения инновационных форм и методов в учебный процесс вуза. В нынешних условиях развития рынка образовательных услуг и требований эпохи информационных технологий преподавание должно сочетать в себе выработанные практикой как традиционную, так и современную, носящую инновационный характер, модели обучения.

Новые требования общества к уровню образованности и развития личности, приводят к необходимости изменения технологий обучения. Сегодня продуктивными является технологии позволяющие организовать учебный процесс с учетом профессиональной направленности обучения, а также ориентацией на личность студента его интересы, склонности и способности

Одна из важнейших проблем дидактически – проблема методов обучения остается актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане. В зависимости от ее решения находятся сам учебный процесс, деятельность преподавателя и студентов, а следовательно и результат обучения.

В процессе изучения исторических дисциплин, наряду с решением познавательных задач, необходимо сформировать у студентов научное понимание истории как поступательного процесса, раскрыть содержание принципа историзма, без которого невозможно понять ход истории. Поэтому задача преподавателя в данном контексте – решить дилемму между необходимостью передачи студенту определенного минимума знаний, с одной стороны, развития навыков и обучения принципам самостоятельной выработки этих знаний – с другой.

В этой связи актуально применение интерактивных методов обучения истории, открывающих новые возможности для активизации мыслительной деятельности студентов. Интерактивные методы включают в себя метод проблемного изложения, презентации, дискуссии, работу в группах, метод мозгового штурма, метод критического мышления, викторины, мини-исследования, деловые игры, ролевые игры, метод блиц-опроса, метод анкетирования. Перечисленные методы предполагают большую активность обучаемого, творческое переосмысление полученных сведений. В качестве основных критериев интерактивной модели обучения следует выделить возможность неформальной дискуссии, свободного изложения материала, меньшее число лекций, но большее количество семинаров, инициативу студента, наличие групповых заданий, которые требуют коллективных усилий, постоянный контроль во время семестра, выполнение письменных работ.

Все вышеперечисленные инновационные формы и методы обучения студентов-историков могут быть успешно реализованы при условии наличия постоянной связи между изучаемым материалом и современными историческими процессами в ходе учебных занятий. В первую очередь это касается изучения дисциплин курса всеобщей истории нового и новейшего времени. Постоянное обращение к современным процессам, происходящим в нашей стране и в мире, позволяет актуализировать изучение исторического материала для студентов, способствует более глубокому пониманию исторических связей и закономерностей развития, а значит и повышению общего уровня их профессиональной подготовки.

В данной связи особую роль играет использование метода сравнительного анализа. Его эффективность в частности проявляется в том, что он позволяет:

- проводить исторические параллели;
- показать развитие исторического события от причин возникновения до современного состояния;
- обращать внимание студентов на события, происходящие в стране и мире и их взаимосвязь;
- проводить анализ возможных проблем или вариантов решения тех или иных исторических ситуаций;
- возвращаться к значимым событиям по прошествии времени, сравнивая прогноз и реальный результат;
- попросить прокомментировать ситуацию студентов, исходя из их видения исторических процессов;
- сравнивать информацию из разных источников, относится к ней критически;

Ещё одним направлением внедрения инновационных форм и методов в практику учебного процесса является применение на лекциях новых информационных технологий. Мультимедийные технологии позволяют интегрально представлять исторические знания. Мультимедийность облегчает процесс запоминания, позволяет сделать лекцию более интересной и динамичной, погрузить студента в обстановку исторической эпохи, создать иллюзию соприсутствия, сопереживания, содействует становлению объемных и ярких представлений о прошлом.

Применение новых информационных технологий на лекциях по истории имеет безусловные преимущества. Во-первых, рассказ преподавателя дополняется визуальным рядом в виде иллюстраций правителей, выдающихся исторических личностей, сцен из жизни прошлых эпох. Одновременная работа слухового и зрительного каналов позволяет студенту лучше усвоить материал, придав ему эмоциональную окраску. Во-вторых, появляется возможность демонстрации тезисов лекции. В-третьих, уменьшается голосовая нагрузка лектора.

Однако, при использовании информационных технологий возникают и определенные проблемы. Прежде всего, требуются большие затраты времени на подготовку самой презентации, при этом составить презентацию необходимо так, чтобы студенты успели записать и услышать дополнительную информацию. Поэтому преподавателю следует знать правила грамотной презентации, которая бы не вызывала психической и физической утомляемости.

Кроме того, во многих вузах материально-техническая база недостаточна для массового и эффективного использования информационных технологий в учебном процессе.

В использовании инновационных форм и методов обучения ведущая роль отводится средствам обучения. Преподаватель не обучает студентов, а выполняет функции стимулирования и координации их деятельности, а также функцию управления средством обучения. Педагогическое мастерство преподавателя со-

стоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными педагогическими задачами.

Высокие требования в контексте рассматриваемой проблемы должны предъявляться и к профессионализму преподавателя. Он должен быть постоянно в курсе последних событий, отлично владеть информацией по своему предмету, уметь заинтересовать студентов в получении дополнительной информации, корректировать методы работы студентов с историческим материалом.

Результатом работы является формирование у студентов представления об истории как едином непрерывном историческом процессе, понимание закономерностей его развития, умение ориентироваться в современных событиях в стране и мире, находить необходимую информацию, давать ей оценку.

Какие бы методы обучения ни применялись для повышения эффективности профессионального образования будущих специалистов–историков не менее важно создать такие психолого-педагогические условия, в которых студент может занять активную личностную позицию и в полной мере проявить себя как субъект учебной деятельности.

При этом должно происходить воспитание гражданственности, сопряжения личных интересов с интересами общества и государства, активной жизненной позиции.

РЕСПУБЛИКА БЕЛАРУСЬ И БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

А.Б. Погребняк
Витебск, ВГУ

Согласно Болонской декларации, принятой министрами образования стран Европы в 1999 году, к 2010 году в результате осуществления реформ высшего образования в отдельных странах должна быть создана единая зона европейского высшего образования. Это движение получило название Болонский процесс. И как любой процесс, Болонский характеризуется неоднозначностью и противоречивостью.

Во-первых, это объясняется неодновременным вступлением в Болонский процесс различных государств. Так в 1999 году движение к созданию единого образовательного пространства начали 26 государств. На настоящий момент число его участников составляет 46 государств.

Во-вторых, для каждого из государств характерен собственный подход к решению задач и принципов Болонской декларации. Очень важно определить степень сочетания общеевропейских и национальных компонентов в реформировании высшего образования. Реализация 10 основных принципов Болонской декларации становится важным фактором трансформации национальных систем высшего образования при сохранении специфики и особенностей каждой из них.

И в-третьих, осознание и принятие принципов Болонского процесса научной общественностью, готовность к осуществлению реформ, правовая и материальная база этих преобразований определяет собственную меру интенсивности перехода высшего образования на болонскую модель для каждой страны.

Всё это даёт основание утверждать, что с силу ряда объективных и субъективных причин к 2010 году многие поставленные задачи оказались не выполненными. Эта дата станет одним из этапов в процессе построения единого пространства

высшего образования в Европе. Но, на то он и процесс, чтобы в своём развитии стремиться к совершенству.

Республика Беларусь, её руководство в политической области и в сфере образования очень ответственно и взвешенно подходят к принятию решений о присоединении к Болонскому процессу. И, если в стратегическом плане необходимость участия Республики Беларусь в Болонском процессе, затрагивающем все европейские страны и открывающем огромные перспективы для национальной высшей школы не вызывает сомнений, то в плане тактики его осуществления существует множество подводных камней и опасностей, которые необходимо предусмотреть и исключить.

Интерес Республики Беларусь к Болонскому процессу начинается с 2002 года. В этот год был издан Указ Президента Республики Беларусь о присоединении к «Конвенции о признании квалификации в Европейском регионе». В 2003 году делегация Беларуси присутствовала на заседании министров образования государств – членов Болонского процесса в качестве наблюдателей. В этом же году страной – участницей Болонского процесса становится Россия. Неоднозначность принятия этого решения российской научной общественностью, необходимость изучения данного процесса, отсутствие информации по вопросам внедрения принципов Болонской декларации, предопределила ту выжидательную позицию, которую заняла в этом вопросе Беларусь.

Вместе с тем, модернизация высшего образования в Беларуси, начатая в 2005 году, построена на идеях созвучных с идеями Болонского процесса, и во многом отвечают его формальным критериям. В 2007 году был принят закон Республики Беларусь «О высшем образовании», в котором утверждалось введение ступенчатой системы высшего образования и определялась автономия высших учебных заведений. В этом же году проведена разработка нового образца приложений к дипломам на основе образца ЮНЕСКО. Большая работа проводится и по внедрению в университетах системы менеджмента качества образования на основе международных стандартов ИСО – 9001, которая должна быть завершена в 2011 году [1, 4].

Проводятся и организационные мероприятия по подготовке вступления Республики Беларусь в Болонский процесс. Так в марте 2009 года делегация Министерства образования РБ приняла участие в заседании Комитета управления высшего образования в рамках Болонского процесса, где впервые была озвучена позиция Беларуси о присоединении к Болонскому процессу. В мае 2009 года делегация Республики Беларусь выступила на Форуме ЮНЕСКО по высшему образованию в Европейском регионе с предварительным отчётом о деятельности по присоединению к Европейскому пространству высшего образования.

И наконец, итоги многолетней дискуссии об участии нашей страны в Болонском процессе были подведены в июле 2009 года в Бресте на выездном заседании Республиканского Совета ректоров ВУЗов. Совет ректоров посчитал целесообразным присоединение Беларуси к Болонскому процессу и одобрил начало необходимой в этом плане организационно-подготовительной работы [2, 11].

Приём Беларуси в члены Болонского процесса состоится в апреле 2012 года на очередной конференции Министров образования государств – участников Болонского процесса [3, 15]. Все участники Республиканского совета ректоров вузов подчеркивали, что присоединение Республики Беларусь к Болонскому процессу не должно носить формальный характер. Оно должно сопровождаться принятием специальных мер, направленных на совершенствование реальных образовательных процессов. Необходим как критический анализ своих достоинств и сохране-

ние своих традиций подготовки хороших специалистов, так и непрерывное совершенствование своих знаний и повышение качества образования с учетом мировых достижений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жук А.И. Модернизация высшей школы Беларуси созвучны идеям Болонского процесса. // Вышейшая школа. – 2009 - № 3 – С.3-7.
2. Демчук М.И. Болонский процесс: истоки, направленность и перспективы для Республики Беларусь. // Вышейшая школа. – 2009 - №4 –С 11-16.
3. «Народная газета», 2010, 15 декабря.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТЬЮ»

Т.В. Преснякова
Витебск, ВГУ

Эффективное использование научно-технического потенциала страны, внедрение объектов интеллектуальной собственности в хозяйственный оборот является важной основой подъема экономики страны.

Одним из средств реализации Государственной программы защиты интеллектуальной собственности в Республике Беларусь является введение в учебные планы высших и средних специальных учебных заведений дисциплины «Основы управления интеллектуальной собственностью».

Данный курс включает вопросы выявления объектов интеллектуальной собственности, выбора и применения оптимальной формы их правовой охраны, а также эффективного использования.

Программой дисциплины предусматривается теоретическая и практическая подготовка студентов в сфере интеллектуальной собственности, реализация образовательного, научно-технического, организационного потенциала будущих специалистов для успешной интеграции национальной экономики в мировое экономическое пространство.

Задачами дисциплины является изучение основ международного права и национального законодательства в сфере интеллектуальной собственности, основных видов патентной информации и методику проведения патентных исследований, способов введения объектов интеллектуальной собственности в гражданский оборот, способы и порядок передачи прав на объекты интеллектуальной собственности и других вопросов. Кроме теоретических аспектов в рамках данного курса студенты должны получить навыки по проведению патентных исследований (патентно-информационного поиска, оценки патентоспособности технических решений, патентной чистоты объекта и др.); по составлению заявок на выдачу охранных документов на объекты промышленной собственности; по оформлению договоров на передачу имущественных прав на объекты интеллектуальной собственности.

Практические навыки студенты должны получать в ходе лабораторных занятий, которые предусмотрены учебным планом. Как правило, они должны использоваться для проведения патентных исследований и патентного поиска.

В условиях жесткой конкуренции на мировом рынке успешная реализация продукции зависит от степени новизны, качества и конкурентоспособности. Вы-

сокий изобретательский уровень технических решений, на основе которых разрабатывается продукция, является одним из основных условий достижения высоких технико-экономических показателей, но еще не гарантирует эффективную реализацию товара. Требуется углубленный анализ конъюнктуры рынка посредством комплексного изучения патентной информации, для чего необходимы патентные исследования.

В целях установления единых требований к организации, проведению и оформлению результатов исследований по патентной и конъюнктурно-экономической информации разработан и действует Государственный стандарт Республики Беларусь «Патентные исследования. Содержание и порядок проведения», который стал обязательным для всех субъектов хозяйствования.

В соответствии со стандартом патентные исследования – это исследования технического уровня и тенденций развития объектов техники, их патентоспособности, патентной чистоты, конкурентоспособности на основе патентов и другой информации.

Патентные исследования проводят при:

- разработке научно-технических прогнозов;
- разработке планов развития науки и техники;
- создании объектов техники;
- освоении и производстве продукции;
- определении целесообразности экспорта промышленной продукции и экспонирование ее образцов на международных выставках;
- продаже и приобретении лицензий;
- при решении вопроса о патентовании созданных объектов промышленной собственности.

Одной из важнейших частей патентного поиска является поиск патентной информации. Он включает процессы отбора соответствующих заданию документов или сведений из массива патентных документов. Патентный поиск проводят для того, чтобы выяснить, решалась ли поставленная техническая задача ранее, какие решения защищены патентами, какие предприятия работают в данной области техники, каковы перспективы разработки темы.

Работы по проведению исследований проводят в следующей последовательности:

1) разработка задания на проведение патентного исследования;
2) разработка регламента поиска;
3) поиск и отбор патентной и другой информации;
4) систематизация и анализ отобранной информации;
5) обобщение результатов и составление отчета о патентном исследовании.

Регламент поиска представляет собой программу, определяющую область проведения поиска по фондам патентной информации. В регламенте определяют следующие данные:

- предмет поиска;
- страны поиска;
- ретроспективность.

Предмет поиска должен быть четко сформулирован (устройство, узлы, детали и т.п.).

В перечень стран, по которым следует проводить поиск включаются наиболее развитые в промышленном отношении страны. Глубина поиска зависит от задач патентных исследований на различных этапах разработки от 15 до 50 лет. При

проведении поиска на патентную чистоту определяется сроком действия патента в той или иной стране поиска.

Для проведения соответствующих исследований студенты должны усвоить основные понятия и термины в сфере интеллектуальной собственности; основные положения международного и национального законодательства об интеллектуальной собственности; порядок оформления и защиты, прав на объекты интеллектуальной собственности.

«НИКТО НЕ ЗАБЫТ, НИЧТО НЕ ЗАБЫТО»: К ВОПРОСУ ПРЕПОДАВАНИЯ СПЕЦКУРСА «ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА»

В.Ф. Радецкая
Витебск, ВГТУ

Шестьдесят пять лет прошло со дня окончания Великой Отечественной войны. Но и до сегодняшнего дня жгучей болью она отдаётся в сердцах каждого человека. И мы не должны забывать об ужасах войны, ибо в этом страшном и трагическом слове соединено всё – и разорение, искалеченные судьбы, смерть родных и близких, сиротство. Изучение героических и трагических страниц войны является необходимым условием для того, чтобы не повторить предыдущих ошибок.

Важную роль в комплексном изучении развёртывания военных событий, понимания их взаимообусловленности и воздействия на судьбу народов Европы и СССР, показа трагедии и испытаний, выпавших на долю белорусского народа, выполняет спецкурс Великая Отечественная война. Актуальность его в том, что в настоящее время идёт беспрецедентная фальсификация, клевета, охаивание и принижение значимости Великой победы. Выступая на торжественном собрании, посвящённом 60-летию Победы советского народа над немецко-фашистскими захватчиками, Президент А.Г.Лукашенко подчеркнул, что по утверждениям фальсификаторов оказывается, что не фашистская Германия развязала войну, а Советский Союз, Красная Армия не освобождала от фашизма страны Восточной Европы, а порабощала. Нацистские концлагеря занимались не уничтожением славян, евреев, цыган и других народов, а были воспитательно-трудовыми учреждениями. Эсэсовцы, власовцы, бандеровцы, полицаи, мол, были истинными героями, ибо воевали не с цивилизованной европейской страной, а с советским режимом и проводили карательные операции против «партизан – бандитов». Самое постыдное в этих «новых исторических откровениях то, что они не оригинальны, а почти дословно повторяют установки гитлеровской пропаганды и своей целью ставят оправдание зверств фашизма, возрождение нацистской идеологии[1]. И важнейшая задача спецкурса рассказать правду о войне, показать решающую роль Советского Союза, неотъемлемой частью которого была Беларусь, в разгроме гитлеровской Германии.

По истории войны сейчас очень много источников информации. Да хотя бы Интернет. Студенты имеют возможность свободно знакомиться с разными трактовками одних и тех же событий. Как найти «золотую середину»? В этих целях очень важно использовать встречи студентов с непосредственными участниками Великой Отечественной войны, тружениками тыла, подпольщиками и партизанами, что позволит услышать из их уст историческую правду о том, как добывалась Великая Победа, как возрождалась из пепла и руин наша Беларусь. Преподавание спецкурса имеет два важных момента: образовательный и воспитательный. Он не

только даёт знания о войне, но однозначно воспитывает патриотизм у студентов. У каждого из них кто-то соприкаснулся с войной. Кто-то погиб, воевал – отец, сын, брат, дедушка, прабабушка. Если мы об этом не будем рассказывать, наша молодёжь забудет о своих родных людях. Поэтому очень важно расспросить студентов об участии их родных в войне. И на каждом занятии на местном материале, на примере своей семьи, деревни, района, города, улицы должна раскрываться правда войны, показываться её трагедия. Задача курса не только в том, чтобы знать историю своей страны, но и воспитать гуманистов, людей, для которых гибель одного человека – трагедия.

В преподавании спецкурса по войне многое зависит от личности преподавателя. Ясно, что при открытости общества, различных точках зрения и альтернативных источниках информации у студентов будут постоянно возникать вопросы. И дать обстоятельный ответ на них могут только квалифицированные кадры, знающие историю войны. В то же время роль преподавтеля возрастает как воспитателя. Профессианально владея словом, любящий студентов, творчески подходящий к учебному процессу, он может оказать неоценимую помощь государству в воспитании патриотических чувств, настроений в обществе. Хочется напомнить слова французского просветителя Жан Жака Руссо: «Какая возвышенная душа нужна воспитателю. Чтобы создать человека, нужно поистине самому быть отцом, или больше, чем человеком».

Колоссальный эффект в преподавании спецкурса даёт рассмотрение проблемы «человек на войне». Она учит сопереживать человеческому горю. И для решения этой проблемы можно организовать встречи с людьми, которые выжили в оккупации, в концлагерях, с женщинами-донорами, у которых брали кровь для немецких солдат, с женщинами из еврейского гетто. Очень много воспоминаний по этой проблеме опубликовано в настоящее время. Вот одно из воспоминаний женщины, которая была маленькой девочкой в годы войны и видела, как её мама за попытку бегства из гетто была повешена, и как она трое суток бегала и видела висящую в петле мать и мечтала только об одном, чтобы её снять. Подобные материалы ставят вопрос перед молодыми людьми: мог бы я вынести ужасы войны, выдержать пытки? Студентка ВГТУ Крючкова Юлия, посетив тюрьму гестапо, филиал краеведческого музея, написала: «Экскурсия в тюрьму СД заставила меня взглянуть на годы войны по-другому. Если раньше я читала книги о войне, то моё представление о ней было не столь ярким, чем после того, как я посетила тюрьму. Я стала понимать, что более ужасной трагедии, чем война, в мире не существует. Я пыталась представить себя на месте узников, прочувствать их внутреннее душевное состояние, но без слёз и горечи в душе у меня это не получалось. Всё щемило внутри. Так ужасно было находиться в этих маленьких, холодных, сырых и тёмных, пропахших смертью и кровью камерах, и каждую минуту сидеть и думать, что вот-вот откроется дверь и кто-нибудь войдёт и вызовет на допрос. В определённые моменты мне казалось, что я чувствовала запах крови со смертью. Если честно, то я бы не выдержала подобного. Какие всё-таки раньше были мужественные люди. Под пытками, не выдавая своих, умирали, не соглашаясь ни на какие условия. Это было независимо от возраста. Конечно, не все были такими. В мире ведь не бывает одинаковых людей. Кто-то сдаётся, кто-то совершает самоубийство, кто-то предаёт, а кто-то стоит за Родину. Я за тех. у кого надежда умирает последней. Я горжусь такими людьми: «Слава героям!», «Вечная память!». Очень важно обратить внимание студентов не только на политические события войны. Не менее важен и фронтовой быт. На встречах со студентами ветераны говорят: «Как тяжело на войне было просто жить! Не

выжить, а жить». Каждый день надо было есть, каждый день надо было спать на мёрзлой земле, иногда шинель примерзала к земле, каждый день очень хотелось, чтобы из дома пришла весточка… В своих мемуарах Булат Окуджава пишет: «Потерял я ложку. Как дурак. Обыкновенная такая ложка, алюминиевая, с зазубринами. Ерунда? А есть нечем. И я приспособился щепочкой – есть кашу. Хорошо, если каша. А если суп?» И дальше – бой, ранило товарища, товарища увозят в госпиталь. И Окуджава продолжал: «Во мне шевельнулись два чувства: с одной стороны, жалко товарища, с другой – ложка мне достанется. В госпитале ложка не нужна»[2]. И, действительно, если ложку потерял – что тогда? Опыт преподавания спецкурса по войне показывает, на сколько важен эмоциональный момент. Например, одна поездка в Хатынь может стоить больше всяких бесед, лекций. Люди замирают, когда под звон колоколов читают на одной стороне мраморной плиты: «Люди добрые, помните: мы любили жизнь, и Родину нашу, и вас, дорогие. Мы сгорели живыми в огне. Наша просьба ко всем: пусть скорбь и печаль обернутся в мужество и силу, чтоб смогли увековечить вы мир и покой на Земле. Чтоб нигде и никогда в вихре пожаров жизнь не умирала!». Один из английских философов заметил, что поклонение героям – краеугольный камень жизненного утёса, на котором могут стоять безопасно все государственные устройства до самого отдалённого времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лукашенко А.Г. Наше дело – правое! /А.Г. Лукашенко // СБ – Беларусь сегодня. – 2005. – 10 мая.
2. Живая память // СБ – Беларусь сегодня. – 2010. – 27 марта.

Искусствоведение

ГРАФИЧЕСКИЙ ЯЗЫК КАК ОСНОВА ГРАФИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

А.А. Альхименок
Витебск, ВГУ

Процессы интеграции в эпоху интеллектуальной, технологической и информационной революции требуют определенной корректировки целей, задач, содержания образовательных систем различных уровней, акцентирования внимания на современных образовательных технологиях. Технический, технологический и информационный «взрыв» последних десятилетий потребовал принципиальных изменений содержания, целевых, функциональных установок, изучения новых возможностей в сфере производственных и образовательных технологий на основе современной компьютерной техники. Бурное развитие интегративных процессов предполагает активный информационный обмен. Поскольку процессы интеграции в основном касаются техники, технологии, информации актуальной становится проблема взаимопонимания в этих областях заинтересованных сторон.

Несравненным преимуществом перед всяким другим языком в области международного технического и технологического общения обладает ***графический язык.*** Графический язык в силу своей образности, компактности, универсальности, символичности, доступности, информационной ёмкости обладает важнейшим качеством – доступностью прочтения.

Педагогический статус графического языка

Графический язык – это универсальный синтетический язык как средство коммуникации людей. Зародившись в недрах многовековой истории формирования человеческой цивилизации в современных условиях он превратился в универсальный язык делового технического общения.

Уникальная предметная область, связанная с содержанием, методами и средствами представления информации, непосредственное отношение к технике, технологии, социальная значимость на рынке труда, пропедевтический и интегративный характер – все это подчеркивает его важность и особую значимость. В условиях изменившейся образовательной парадигмы возникла необходимость пересмотра целей, задач, содержания, методов и средств графического образования подрастающего поколения. Появились новые возможности, обеспечивающие развитие интеллектуального и материального потенциала страны на основе современных производственных и информационных технологий с применением вычислительной техники.

Графическая образованность должна стать обязательным атрибутом каждого специалиста со средним специальным и высшим образованием, всякого культурного человека нашей страны, в какой бы сфере деятельности он не был занят.

Основу графического языка составляет ***триединство*** составляющих его *компонентов:*

***** ***содержательного:*** совокупности научно-теоретических знаний о графических средствах, методах, способах и правилах (ГОСТ-ах) отображения, преобразования, хранения и передачи информации потребителю в области технологии, производства, науки, архитектуры, дизайна, образования, культуры, социальной сферы жизнедеятельности общества;

***** ***практического:*** совокупности практических умений и навыков использования графических средств в репродуктивной и творческой деятельности;

***** ***информационно – технологического:*** совокупности знаний о методике поиска, получения, формирования, отображения, обработки, хранения и передачи графической информации на основе современных компьютерных технологий.

Целью изучения графического языка является: - получение графического образования, ориентированного на подготовку графически грамотных выпускников, способных использовать имеющийся запас графических знаний, умений и навыков в условиях жизни – в учебе, на производстве, в другой социально значимой сфере деятельности; - формирование эстетического вкуса учащихся как важнейшей составной части их графической культуры.

Достижение поставленной цели осуществляется посредством решения ряда **задач:**

1. Формирование понятия «графический язык» как неотъемлемой составной части материальной и духовной культуры человеческого общества в контексте его исторического развития;

2. Формирование общих представлений о графических средствах отображения, обработки, хранения и передачи информации**;**

3. Развитие пространственно – образного воображения, пространственного, абстрактно-логического мышления школьников;

4. Формирование геометро-графических знаний и умений применять полученные знания в условиях решения практических задач прикладного характера;

5. Формирование понятия о чертеже, как о «знаково-графической информационной модели» (по Т.И.Рыбаковой);

6. Приобретение и совершенствование знаний и умений использования ком-

пьютерных технологий в формировании, обработке, хранении и представлении информации в графическом виде;

7. Ознакомление учащихся с возможностями использования знаний основ графической языка в других учебных дисциплинах как в условиях традиционного обучения, так и с использованием компьютерных обучающих технологий.

Дидактические особенности содержания графического языка

Ориентация на прогностическое развитие системы образования – это объективная реальность в условиях информационного взрыва и возможностей современных коммуникационных технологий. Эволюция предполагает трансформацию широких научных знаний в образовательную сферу, что в результате приводит к резкому увеличению количества изучаемых учебных предметов – монопредметов. Реальные возможности традиционной школы в условиях антропологической образовательной парадигмы не позволяют репродуцировать и в готовом виде передать учащимся весь объем знаний. Очевидность этого факта вызвала изменение образовательной парадигмы: ***от познавательно-репродуктивной деятельности по образцу до личностно - ориентированной поисково-творческой.***

Главными ***принципами*** реализации содержания учебного материала по предмету «Графический язык» являются:

✓ общность содержания, целей, методов, форм и средств, обеспечивающих знаково-графическую форму отображения, преобразования, хранения и передачи информации;

✓ использование знаний графического языка и умений их применять в качестве функциональной основы ориентации в информационном пространстве;

✓ прогностическая направленность практического использования полученных знаний, умений и навыков в визуализации информации из различных областей деятельности;

✓ использование знаний графического языка в решении практических задач учебного, поискового, творческого характера на основе современных компьютерных технологий.

PS. Потенциальная информационная ёмистость графического языка столь велика, что его значимость в школьной подготовке сопоставима с языком математических формул и филологическими языками.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНО-НАГЛЯДНЫХ ПОСОБИЙ ПО ЧЕРЧЕНИЮ

Д.П. Глущук
Витебск, ВГУ

Внедрение компьютерных технологий в сферу образования и профессиональной подготовки специалистов предоставляет широкие возможности для повышения уровня и качества процесса обучения. На процесс компьютеризации образования благоприятным образом влияет активное развитие рынка компьютерного оборудования и программного обеспечения, без которого невозможно представить современную сферу информационных технологий.

Вполне естественной средой для внедрения и использования в учебном процессе современных компьютерных технологий является изучение графических дисциплин [1]. Компьютер активно используется как педагогом при подготовке, копировании и воспроизведении учебной информации (текстовых данных, изо-

бражений и т.д.), так и обучаемым для подготовки и копирования информации в рамках учебного процесса или при выполнении самостоятельной работы (решение задач, подготовка и получение текстовых, графических данных и т.д.).

Чрезмерное ограничение количества учебных часов, выделяемых на изучение школьного предмета «Черчение», необходимого для формирования геометро-графических знаний, умений и навыков учащихся, создает условия для осуществления некоторого отбора наиболее целесообразного, и в то же время максимально доступного для усвоения учебного и наглядного материала для занятий. При этом обязательным условием успешного обучения является использование качественно выполненного наглядного материала (учебных таблиц, моделей, чертежей и т.д.), подготовка которого требует довольно ощутимых затрат времени и средств. Закономерное изменение требований к уровню и качеству графической подготовки современных специалистов, изменение некоторых правил и стандартов, которым должна соответствовать графическая документация определяют потребность в разработке учебно-наглядных пособий с опорой на использование технологий компьютерного моделирования и визуализации информации [2].

В связи с возникшей необходимостью нами был разработан комплект учебных таблиц, являющийся составной частью учебно-методического комплекса (УМК) по предмету «Черчение. Техническая графика» для общеобразовательных учреждений. Авторами данного комплекта, состоящего из 20 учебных таблиц являются В.Н. Виноградов и Е.А. Василенко [3].

Комплект охватывает весь учебный курс по черчению, изучаемый в общеобразовательных школах в настоящее время. В комплект входят таблицы для изучения практически всех основных разделов учебного пособия по черчению: «Линии чертежа», «Нанесение размеров», «Проецирование на одну, две и три плоскости проекций», «Сопряжения», «Проекции многогранников и тел вращения», «Выполнение технического рисунка», «Анализ геометрической формы предмета», «Сечения», «Разрезы», «Соединения деталей» и др.

Подготовка таблиц для издания осуществлена путем компьютерно-графического моделирования в графической системе AutoCAD. Данная программа предоставляет весьма широкий спектр инструментов двумерного проектирования, который был задействован в процессе выполнения графических документов.

Следует отметить, что в настоящее время комплект учебных таблиц издан и выполнено его внедрение в учебный процесс. Компьютерный вариант данного комплекта, состоящий из 20 графических файлов также может быть использован в процессе преподавания черчения с применением мультимедийных технологий [4].

В заключение следует отметить, что широкое развитие информационных технологий и компьютеризация сферы образования позволяют повысить эффективность обучения, а вместе с этим и уровень профессиональной подготовки специалистов. При этом полноценному повышению эффективности процесса обучения способствует получение и накопление педагогом опыта использования современных компьютерных технологий в преподавании учебных дисциплин, а также применение данного опыта в практической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беженарь, Ю.П. Инновационный подход к проблеме повышения эффективности преподавания графических дисциплин / Ю.П. Беженарь, Д.П. Глущук // III Машеровские чтения: материалы Республиканской научно-практической конференции / УО «ВГУ имени П.М. Машерова». – Витебск, 2009.
2. Беженарь, Ю.П. Компьютерно-графическое моделирование как средство фор-

мирования графической культуры школьников: монография / Ю.П. Беженарь. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2008. – 139 с.: ил.
3. Виноградов, В.Н. Таблицы по черчению: пособие для учителей / В.Н. Виноградов, Е.А. Василенко. – Минск: Сэр-Вит, 2010.
4. Глущук, Д.П. К проблеме использования компьютерных технологий в процессе преподавания графических дисциплин/ Д.П. Глущук // Изобразительное искусство в системе образования: материалы VI Международной научно-практической конференции, 15-16 октября 2009 г. / УО «ВГУ им. П.М. Машерова». – Витебск, 2009.

КРЕАТИВНОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРОГЕНЕЗА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА

О.Н. Затаева
Витебск, ВГУ

Современное общество выдвигает новые требования к личности – способность к самостоятельной постановке жизненных целей, возможность осуществлять личный, свободный выбор, уверенность в себе, независимость, высокий уровень профессиональной компетентности. В этой связи инновационные процессы в образовательной системе связаны с реализацией в теории и практике воспитания и преподавания гуманистического, личностно ориентированного подхода к человеку.

Процесс подготовки кадров необходимо ориентировать не только на формирование профессиональных качеств, но и на всестороннее личностное и творческое развитие будущих специалистов, которое во многом зависит от культурогенеза личности студента в высшем учебном заведение. Культурогенез позволяет будущему специалисту, наследуя материальные и духовные ценности, формировать свою социальную и профессиональную компетентность, влияющую на структурные изменения личности, на выбор форм поведения и деятельности. Культурогенез – это непрерывный процесс постоянной адаптации личности к меняющимся условиям существования путем выработки новых форм деятельности и социального поведения. Профессиональная подготовка предполагает культурогенез студента, под которой понимается не только совокупность знаний в определенной предметной области, но и система личностно-социальных ценностей, формирующихся под влиянием изучаемого предмета, а также комплекс качеств и умений общечеловеческого значения. При погружении студентов в пространство культуры происходит своеобразное социокодирование, при этом развитие культуры личности будущего специалиста происходит под влиянием совокупности предметных образовательных областей и формируются предметные проекции культуры личности молодого специалиста. Культура не только программируют личность, но и дает ей конкретные формы жизненной компетентности, возможность эффективного решения различных проблем.

Традиционное образование базируется на непрерывном и последовательном усвоении знаний и опирается на репродуктивные возможности обучаемого без учёта личностно-творческого потенциала. Современные молодые специалисты должны быть подготовлены к решению новых профессиональных задач, требующих нестандартных творческих решений, и способны к творческому саморазвитию. И если платформой для подготовки нового поколения компетентных специалистов становятся углубленные знания, то трамплином, дающим им преиму-

щество в повседневной трудовой деятельности, является креативная деятельность, поэтому в настоящий момент особую актуальность приобретает необходимость разработки технологии развития креативности студентов вуза.

Стратегия современного образования должна быть направлена на развитие творческого потенциала студентов, который связан с понятием креативности (creation от английского – создание, сотворение, созидание, синонимы – creative – творческий, creativity – творчество). Обзор взглядов об особенностях определения понятий «творчество» и «креативность» показал, что чаще всего исследователи трактуют творчество как особый целостный вид деятельности, определяющий общее развитие личности, ее вклад в историю человечества. Термин «креативность» связывают с особенностями мышления, совокупностью способностей, позволяющих генерировать идеи, отличающиеся от общепризнанных, стереотипных. Таким образом, креативность – это особая творческая способность к продуцированию новых нестандартных, оригинальных образов, идей, гипотез. Креативность неразрывно связана с развитыми предметной интуицией и воображением, умением формулировать новые проблемы, используя предметный язык. Сюда также можно отнести такие качества личности, как способность находить новые методы решения известных проблем и стремление к переосмыслению целей, норм, ценностей, способов деятельности. В современном мире, который стремительно развивается, проблема взаимосвязи креативности и профессиональной направленности все более усиливается, она приобретает не столько сугубо теоретическое, но и практическое значение. Человек, обладающий развитой креативностью, имеет больше шансов на трудоустройство. Поэтому каждая профессия предъявляет свои требования к будущему специалисту, где наряду с определенным видом направленности личности необходим творческий потенциал, а также специальные способности и психологические свойства, определяющие тип креативной личности.

Развитие креативности студентов в современном обществе в корне меняет подход к самой модели образования и изучения той или иной дисциплины. Сегодня имеются большие возможности получения студентами информации, ее переработки и передачи. В связи с этим задача преподавателя значительно усложнялась. Он уже не столько носитель информации, сколько организующий субъект, основная задача которого – развить творческие, исследовательские способности студентов. Меняется сам подход к преподаванию. Создание в учебном заведении творческой атмосферы позволяет включить механизмы общего и профессионального саморазвития личности студента. В этом реализуется индивидуальный подход к развитию профессионально значимых качеств личности студентов. Организация учебно-воспитательного процесса в вузе опосредует собой креативную систему образования. Основная цель креативной системы образования - «разбудить» в человеке творца и развить в нем заложенный творческий потенциал, воспитать смелость мысли, уверенность в своих творческих силах, способность генерировать новые нестандартные идеи, имеющие общечеловеческую ценность и в то же время не наносящие вреда природе, воспитать потребность в творческом образе жизни. Креативная система подготовки специалистов позволяет выпускникам вуза обладать фундаментальными и высоко профессиональными знаниями, умениями и навыками в сферах их деятельности на системной основе. Креативная система образования опосредует собой не только систему подготовки специалиста, но и подготовку ученых высшей квалификации. При применении традиционного обучения накопленные знания, как правило, не вполне соответствуют идеальной модели подготовки квалифицированного специалиста. Использование креативных технологий позволит успешно справиться с данной проблемой.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПОНЯТИЙ ПРИ ОСВОЕНИИ РАЗДЕЛА «КОМПОЗИЦИЯ ПОРТРЕТА»

В.П. Климович
Витебск, ВГУ

В статье рассматривается система понятий и их свойств жанра портрета.

Всякое рассмотрение произведения портретного жанра в единстве содержания и формы требует особого внимания к выявлению роли композиции в раскрытии его сущности. Поскольку в произведении изобразительного искусства структурные композиционные отношения захватывают не только форму, но и содержание, то композиция в портрете выступает как организатор идейно-тематических и формально-пластических связей и зависимостей, закономерностей построения и процесса создания художественного произведения, конечным носителем которого является художественный образ.

Поэтому, организуя работу по освоению раздела «композиция портрета», необходимо определить основные признаки этого понятия.

Поиск наиболее общих принципов системы художественных задач при освоении композиционной специфики портрета в полном объеме его многогранной внутрижанровой модификации привели к выявлению следующих основных направлений.

Первое из них определяется освоением системы понятий главных проблем портрета – идеи, образа и сходства.

Ко второй группе вопросов следует отнести проявления дифференцированных связей общих и специфических внутрижанровых свойств композиции в портрете.

Уточним специфику портрета как жанра, выделив четыре основных причины, определяющие общеструктурные принципы создания художественного образа в портрете (1, с.410-424).

1. Тематический отбор: тема в портрете часто воспринимается тождественной самой его натуре, то есть темой портрета является человек, яркий индивидуальный феномен.

2. Познавательная емкость жанра портрета, позволяет рассматривать портрет не только как жанровую структурную модификацию, но и рассматривать его на внутрижанровом уровне, разграничивая портрет на виды и формы: то есть погрудный, поясной, поколенный и т.д. и одиночный, парный или групповой портрет.

3. Аксиологический аспект, как ценностная конкретизация идейно-эмоционального содержания в портрете, находит свое выражение в разграничении форм портрета на определенные типы: интимный, камерный, психологический, парадный и т.д.

4. Тип художественно-образной модели – выражающий в искусстве соотношение единичного и общего, который выступает в портрете как проблема типичного и индивидуального.

На основании этого, ключевым вопросом оценки портрета преимущественно считают вопрос о сходстве изображения с моделью, в чем и усматривают специфическую проблему этого жанра. «Мы способны воспринять картину не спрашивая о сходстве, но мы должны признать, что, пока мы не поверили в ее сходство, мы не назовем ее портретом» - пишет Б.Р.Виппер в статье «Проблемы сходства в портрете» (2.351).

Сходство в портрете предполагает наличие внешнего и внутреннего сходства. Внешнее сходство в портрете – это соответствие некоторых данных модели и

ее изображения, способствующих узнаванию модели по изображению. Решение задач внутреннего сходства обязательно проходит через воспроизведение индивидуальных внешних черт и проявление внутренних свойств личности, ее характера, темперамента, духовной ориентации, манеры поведения и т.д. Этот физический облик человека как совокупность морфологических, функциональных и реактивных особенностей человеческого организма, сложившейся на основе определенной наследственности и воздействия конкретной окружающей среды, всегда очевиден, и подлежит творческому обнаружению и выражению композиционно-изобразительными средствами.

Создание художественного образа в портрете проходит через весь процесс композиционной деятельности: от выбора модели, позы, жеста, аксессуаров, формата и размера плоскости изображения, распределения акцентов света, цвета, тона и т.д., до выражения душевного состояния, вызывающего ассоциативное сопереживание или размышление.

При всех условиях художественный образ в портрете – это всегда образ реального конкретного человека, его эмоционально-эстетическая оценка и обобщение, то есть воссоздаются эмоциональные ассоциации личности человека – умного, доброго, властного, энергичного или лиричность, камерность, героический пафос и т.д.

Идея портрета выражается отношением художника к портретируемому и определяется решением проблемы внешнего и внутреннего сходства, индивидуального и типического, субъективного и объективного в портрете, а также определенностью оценки личности портретируемого и отношением к искусству вообще.

Приступая к изучению общих и специфических внутрижанровых свойств композиции в портрете, нужно постоянно отмечать, что изначальная установка портрета требует, чтобы изображение человека господствовало в пределах картинной плоскости и по смыслу, и по масштабу изображения, с целью концентрации внимания именно на портретируемом. Характер организации композиционных элементов строится на субординации к главному композиционному, смысловому и зрительному центру портрета, которым является человеческое лицо.

Для разработки сюжетно-пластических связей в портрете существует целый ряд приемов, которые помогают создать целостную и выразительную композицию. Одна из них, это линия «портрет-облик», то есть психологический погрудный или поясной портрет, наиболее простой по своему композиционному принципу.

При изображении поясном, поколенном и в рост используют все многообразие композиционных приемов и вариантов, а сложно построенные портреты часто называют «композиционными». К тому же, композиция в «композиционном» портрете постоянно напоминает, что перед нами не просто или не только модель, а результат художественного осмысления и сознательного отбора композиционных и изобразительных средств и приемов.

Рассматривая степень участия портретного компонента в общей структуре произведения, определяющей его жанр Г.В. Ельшевская отмечает, что «Желание превратить модель в средоточие силовых полей … способно привести как к поискам в области портрета-типа, так и в области композиционного портрета,…» (3, с.173). Тем самым, будучи целостным по форме, «композиционный портрет» по содержанию оказывается не только эмоционально-характеристическим, но и оценочно-избирательным. Воспроизведенные материально-вещественные (объем, фактура, цвет и т.д.) и экспрессивные признаки (поза, жест, мимика, взгляд и т.д.) натуры в процессе композиционной деятельности превращаются в композиционно-изобразительные формы художественного образа (силуэт, линию, цветовые

пятна) и создают конструктивную схему композиции портрета, его конструктивно-пластическое решение.

К специфическим средствам композиции портрета необходимо отнести: портретное изображение головы и фигуры человека; передачу портретного сходства; выражение лица; направление взгляда – взгляд на зрителя, на невидимого собеседника, на невидимую цель, взгляд во внутрь себя; экспрессию жеста и позы; композиционный принцип силуэтности; система перспективно-ракурсных размещений головы и фигуры человека, определяющих статичность или направление движения и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каган, М.С. Человеческая деятельность. / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 440 с.
2. Виппер Б.Р. Проблема сходства в портрете. // Б.Р. Виппер. В кн. Статьи об искусстве. – М.: Искусство, 1970. С.342-351.
3. Ельшевская Г.В. Модель и образ. / Г.В. Ельшевская. – М.: Советский художник, 1984. – 216 с.ил.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕДАГОГА-ХУДОЖНИКА НА ПЛЕНЭРНОЙ ПРАКТИКЕ

А.Н. Ковалевский
Витебск, ВГУ

В последнее время появилось много концепций художественно-эстетического образования, что свидетельствует о важности и значимости данного компонента образования в духовном и общественном развитии государства. В таких условиях очевидна потребность подготовки педагога-художника как личности, в которой объединены высокий профессионализм, духовное богатство, художественно-педагогическая компетентность, способность к творчеству.

Развитие творческих способностей будущих педагогов-художников – одна из важнейших задач предметов художественно-эстетического цикла.

Одним из главных этапов в этой подготовке является пленэрная практика.

Практическая работа на пленэре направлена на формирование профессионально-педагогических представлений, овладение действиями и операциями, приемами и методами, принципами и закономерностями изобразительного языка. В то же время подобная работа рассматривается и как творческая деятельность, поскольку указанные навыки формируются на основе создания этюдов и картин. Важное место занимает развитие у студентов творческого воображения – способности создавать выразительные композиционно-цветовые решения в этюдах с натуры, а также эстетически значимые художественные образы в дипломных работах по изобразительному искусству [1].

Работа на пленэре существенно отличается от работы в помещении. На пленэре появляется обилие света, множество разнообразных рефлексов, большая удаленность объектов пейзажа от наблюдателя, быстрая смена освещенности в зависимости от состояния погоды и времени года. В таких условиях профессиональная активность, самостоятельность и ответственность студента, степень развития его художественной инициативы являются решающими моментами успешного выполнения учебного творческого задания.

Первые задания на пленэре следует начинать с выполнения отдельных частей пейзажа. Важно научить передавать с натуры характерные особенности пород деревьев, кустарников, трав, цветов, передавать цветом форму облаков, воды при разных состояниях природы. В последующем задания усложняются. Выполняются этюды и зарисовки пейзажных мотивов, фрагментов архитектуры, экстерьеров городских и сельских двориков, крупных архитектурных объектов с отражением их в воде, пейзажа с открытым пространством, с изображением одетой фигуры на открытом воздухе. Следует формировать у студентов понимание, что работа на пленэре, основываясь на реалистическом видении мира, в то же время не допускает простого копирования окружающей действительности, изображения на картине или этюде всего точь-в-точь, как видит глаз. Прежде всего, как отмечали многие художники (А.Саврасов, В.Поленов) следует стремиться передать «ощущение» и «чувство природы». Мало срисовать мотив, передать его глазами ботаника – важно уловить настроение окружающего мира.

Коллективные занятия изобразительным искусством в окружении природы создают живую творческую атмосферу. Поэтому во время пленэра важное место занимают просмотры и групповые обсуждения самостоятельных работ. Поскольку окружающие природные условия отличаются постоянным разнообразием состояний погоды и освещения, то практически не существует заданий, которые можно было бы выполнить при одних и тех же условиях. Таким образом, окружающая среда в определенной степени активизирует познавательную деятельность студентов и вместе с тем вносит дополнительные трудности, которые преодолеваются студентами самостоятельно. Новизна впечатлений в процессе обучения является обязательным условием развития изобразительных и творческих способностей студентов.

В процессе анализа творческих работ закрепляются знания о физической природе света, влиянии воздушной перспективы, о передаче тоновых и цветовых отношений, закономерного чередования теплых и холодных оттенков, что прямым образом влияет на рост профессионального мастерства и творческого воображения студентов.

Особо следует отметить роль пленэрной практики в подготовке студентов к выполнению дипломной работы. Пленэрная практика, наряду с развитием навыков работы на открытом воздухе, дает студентам возможность апробировать знания и профессиональные приемы, использовать натурные впечатления при работе над композицией дипломной работы. Кроме того, пленэрная практика дает студенту свободу выбора сюжетов и, вследствие этого, возможность найти созвучную его творческим устремлениям тему для будущей дипломной работы. Поэтому не случайно тему дипломной работы по живописи многие студенты начинают осмысливать в период пленэрной практики. Пленэрная практика помогает убедиться будущему педагогу-художнику в том, что успешность реализации творческого замысла работы во многом основывается на глубоком изучении натуры, на сложившихся традициях художественного восприятия окружающего мира.

Таким образом, пленэрная практика наиболее полно раскрывает художественные способности, духовный и творческий потенциал будущего педагога-художника, показывает уровень его профессионального мастерства и творческого воображения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маслов Н.Я. Пленэр: Практика по изобразительному искусству. – М.: Просвещение, 1984.—с. 76.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К КОМПОЗИЦИОННО-ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В.И. Коваленко
Витебск, ВГУ

Развитие сферы дизайна, характеризуемое сегодня появлением новых методологических концепций и подходов, расширением круга его межпрофессиональных связей и интересов, все с большей остротой ставит вопрос о первоосновах профессиональной подготовки специалистов-дизайнеров.

Новые образовательные стандарты, динамика социально-экономического процесса, присущая современному обществу, являются существенными предпосылками для предъявления повышенных требований к качеству подготовки специалистов на всех этапах высшего профессионального образования.

Особое внимание при этом уделяется повышению профессиональной подготовки дизайнеров, что подтверждается рядом причин, среди которых можно выделить следующие:

- возрастание требования к общей совокупности компетенций, которыми должен владеть специалист;
- необходимость создания механизма преемственности между отдельными этапами образования (межпредметные связи);
- обязательное наличие механизмов стимулирования мотивационной потребности личности в получении предлагаемых знаний, для формирования в дальнейшем необходимых умений и навыков;
- необходимость современного подхода к организации познавательного процесса, а именно, пересмотр средств, форм, методов и технологий обучения.

Разрешение указанных причин представляется возможным путем создания новой образовательной среды, включающей такие параметры как динамичность диффиренцированность, самостоятельность, креативность и реализуемой в ходе подготовки специалистов-дизайнеров

Проблемам, решаемым с помощью управляемого воздействия на среду образования личности, посвящено достаточное количество работ, в частности, можно выделить работу Т.В. Жолнеричик, в которой автором анализируется проблема определения понятия, структуры и содержательных характеристик образовательной среды [1, с.104].

Необходимость создания образовательной среды, способной влиять на формирование профессиональной компетенции будущего дизайнера, специалиста в области создания гармоничной ППС – позволили принять за основу концепцию системного подхода к подготовке специалистов данного профиля. Теория системного дизайна довольно подробно изложена в работе «Дизайн: очерки теории системного проектирования» [2].

Определенный шаг в этом направлении был сделан на кафедре дизайна в УО «ВГУ им. П.М. Машерова» при разработке содержания и методики преподавания спецдисциплин. Содержание композиционно-графической подготовки определяет комплекс знаний и умений, необходимых дизайнеру как фундамент для овладения проектной деятельностью. Основу его составляют принципы и закономерности построения объемно-пространственной композиции, изучение видов композиции и пространственных свойств формы, средств выявления формы и пространства.

Изучение таких видов композиции как плоскостная, фронтальная, объемная и глубинно-пространственная построено в определенной последовательности по единой логической системе:

1. Выполнение комплекса цвето-графических упражнений по выявлению заданных свойств и средств композиции.

2. Анализ существующих дизайн-объектов по изучаемым композиционным закономерностям.

3. Выполнение цвето-графических композиций на плоскости и в объеме (макете).

На первоначальном этапе изучаются принципы и закономерности построения плоскостных, линейно-графических композиций, иллюзорно-пространственных, а затем изучение закономерностей объемного и пространственного моделирования форм с применением графики и цвета.

Изучение фронтальной, объемной и глубинно-пространственной композиции осуществляется по схеме: ознакомление с пространственными свойствами формы, выявление закономерностей организации фронтальной или объемной формы, построение заданного вида композиции. Подобные системы заданий достаточно подробно описаны в специальной литературе [3, 4]. Эта серия упражнений выполняется как плоскостное, так и объемное моделирование с применением графики и цвета.

Существенной задачей обучения является развитие профессиональной зоркости дизайнера, умения видеть в объекте характерные черты, умения давать композиционную оценку увиденному. Накопление визуального опыта необходимо для развития правильной самооценки и для развития умения ставить перед собой заданную композиционную задачу. Для этих целей студенты выполняют задание по сбору и композиционному анализу существующих дизайн-объектов.

Разработка выразительных по пластике и цвето-графическому решению заданных композиций заканчивает изучение определенного вида композиции. Данные работы выполняются в виде плоскостных или объемных композиций.

В заключении необходимо отметить, что внедрение разработанного на кафедре дизайна системного подхода к композиционно-графической подготовке дизайнеров, направлено на оптимизацию подготовки студентов по курсу «Композиция», что в конечном итоге должно положительно отразится в их проектной дизайн-деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жолрнерчик, Т.В. Образовательная среда как проблема педагогической науки / Т.В. Жолрнерчик // Веснік ВДУ. – 2010, - №5. – С.104 – 108.
2. Дизайн: Очерки теории системного проектирования/ под ред. Л.А. Соловьева. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1983 – 185 с.
3. Устин, В.Б. Композиция в дизайне: учебное пособие. / В.Б. Устин. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 239 с.
4. Степанов, А.В. Объемно-пространственная композиция: уч.для вузов / А.В.Степанов. - М.: Изд-во «Архитектура – С», 2003.- 256 с.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ

А.О. Козеев
Витебск, ВГУ

В последние годы курс преподавания компьютерной графики в вузах вышел на качественно новый этап своего развития. Унифицировался набор вычислительной техники. Изменился взгляд на то, что понималось под компьютерной грамотностью. Сегодня созданы обширные программные средства компьютерных информационных технологий, позволяющих работать с компьютером непрограммирующему пользователю. Поэтому минимальным уровнем компьютерной грамотности является овладение средствами компьютерных информационных технологий [1].

Изучение основ компьютерной графики в вузах должно преследовать две цели: общеобразовательную и прагматическую. Общеобразовательная цель заключается в освоении учащимися прикладных программ векторной, растровой и 3D графики, необходимых для создания объектов и обработки готовых. Прагматическая – в получении практических навыков с аппаратными и программными средствами современных компьютеров. Курс компьютерной графики содержательно и методически должен быть построен так, чтобы обе задачи – общеобразовательная и прагматическая – решались параллельно.

Компьютерная графика, как образовательная дисциплина быстро развивается. Сегодня ее целью является повышение эффективности применения человеком компьютера как инструмента.

Компьютерная грамотность определяется не только умением программировать, а умением использовать готовые программные продукты, рассчитанные на пользовательский уровень. Эта тенденция появилась благодаря широкому рассмотрению "мягких" продуктов, ориентированных на неподготовленных пользователей. Разработка таких программно-информационных средств является весьма дорогостоящим делом в силу его высокой наукоемкости и необходимости совместной работы высококвалифицированных специалистов: психологов, компьютерных дизайнеров, программистов. Однако она окупает себя благодаря тому, что доступ к компьютеру сегодня может получить практически каждый человек даже без специальной подготовки. Компьютер является не просто техническим устройством, он предполагает соответствующее программное обеспечение. Решение указанной задачи связано с преодолением трудностей, обусловленных тем, что одну часть задачи – конструирование и производство ЭВМ – выполняет инженер, а другую – педагог, который должен найти разумное дидактическое обоснование логики работы вычислительной машины в целом и отдельных программ в частности. Также надо обратить внимание с какими программами необходимо познакомить студента художественно-графического факультета [4].

Выделяются три основные формы, в которых может использоваться компьютер при выполнении им обучающих функций: а) машина как тренажер; б) машина как репетитор, выполняющий определенные функции за преподавателя, причем машина может выполнять их лучше, чем человек; в) машина как устройство, моделирующее определенные предметные ситуации (имитационное моделирование) [3].

Отличие репетиторских систем определяется тем, что при четком определении

целей, задач и содержания обучения используются управляющие воздействия, идущие как от программы, так и от самого учащегося. Для обучающих систем такой обмен информацией получил название диалога. Таким образом, репетиторские системы предусматривают своего рода диалог обучающегося с ПК в реальном масштабе времени. Обратная связь осуществляется не только при контроле, но и в процессе усвоения знаний, что дает учащемуся объективные данные о ходе этого процесса. Учащийся может попробовать составить некую, заданную программой комнату, при этом в случаях ошибки (например: поставил блок мебели стиля хай-тек в комнату, выполненную в стиле барокко и т.д.) пользователь выбрасывается назад, где находится тот материал, зная который ошибки бы не было. Или же по окончании работы ему выставляется оценка и выводится список ошибок и где можно посмотреть теоретический материал. Диалога с машиной, а точнее, с массивом формализованной информации, принципиально быть не может.

Использование машинных моделей тех или иных предметных ситуаций раскрывает недоступные ранее свойства этих ситуаций, расширяет зону поиска вариантов решений и их уровень. Наблюдается увеличение числа порождаемых пользователем целей, отмечается оригинальность их формулировки. В процессе работы перестраиваются механизмы регуляции и контроля деятельности, трансформируется ее мотивация. Их характер определяется тем, насколько программисту удается заложить в обучающую программу возможности индивидуализации работы учащегося, учесть закономерности учебной деятельности.

Индивидуализацию называют одним из преимуществ компьютерного обучения. И это действительно так, хотя индивидуализация ограничена возможностями конкретной обучающей программы и требует больших затрат времени и сил программиста. Однако тот идеал индивидуализации, который связывают с широким внедрением персональных компьютеров, имеет и свою оборотную сторону. Индивидуализация свертывает и так дефицитное в учебном процессе диалогическое общение и предлагает его суррогат в виде "диалога" с ЭВМ [2].

Если пойти по пути всеобщей индивидуализации обучения с помощью персональных компьютеров, не заботясь о преимущественном развитии коллективных по своей форме и сути учебных занятий с богатыми возможностями диалогического общения во взаимодействия, можно упустить саму возможность формирования мышления учащихся. Реальны и опасность свертывания социальных контактов, и индивидуализм в производственной и общественной жизни.

Проблемы компьютерного обучения, о чем говорилось выше, не сводятся к массовому производству компьютеров и встраиванию их в существующий учебный процесс. Изменение средства обучения, как, впрочем, и изменения в любом звене дидактической системы, неизбежно приводят к перестройке всей этой системы. Использование вычислительной техники расширяет возможности человека, однако оно является лишь инструментом, орудием решения задач, и его применение не должно превращаться в самоцель, моду или формальное мероприятие.

Сама возможность компьютеризации учебного процесса возникает тогда, когда выполняемые человеком функции могут быть формализуемы и адекватно воспроизведены с помощью технических средств. Поэтому прежде, чем приступать к проектированию учебного процесса, преподаватель должен определить соотношение между автоматизированной и неавтоматизированной его частями. По некоторым литературным источникам автоматизированный режим по объему учебного материала может достигать 30% содержания. Судьба компьютеризации в конечном счете будет зависеть от педагогически и психологически обоснованной перестройки всего учебно-воспитательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА
1. Талызина, Н.Ф. Внедрению компьютеров в учебный процесс – научную основу // Советская педагогика. – 1985,- №12. - С. 34-38.
2. Тихомиров, О.К. Основные психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения // Вопросы психологии. – 1986,- №5. - С. 67–69.
3. Матюшкин, А.М. Актуальные вопросы компьютеризации в обучении // Вопросы психологии. -1986, - №5.- С. 65–67.
4. Машбиц, Е. И. Компьютеризация обучения: проблемы, перспективы.- М.: Знание, 1986. – 88 с.
5. Машбиц, Е. И., Андриевская, В. В., Комиссарова, Е. Ю. Диалог в обучающей системе.- Киев, 1987. – 140 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «ПСИХОЛОГИЯ ДИЗАЙН-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Р.Р. Кутькина
Витебск, ВГУ

Потребность в непрерывном совершенствовании системы подготовки квалифицированных кадров со всей остротой ставит вопросы целостного становления личности в профессии, установления форм, в которых оно происходит. Без решения этих задач невозможно качественное обучение и прогнозирование последующей успешности профессиональной деятельности.

Дизайн – это комплексная междисциплинарная проектно-художественная деятельность, интегрирующая естественнонаучные, технические, гуманитарные знания, инженерное и художественное мышление, направленная на формирование на промышленной основе предметного мира в чрезвычайно обширной "зоне контакта" его с человеком во всех без исключения сферах жизнедеятельности. Центральной проблемой дизайна является создание культурно- и антропосообразного предметного мира, эстетически оцениваемого как гармоничный, целостный. Отсюда особая важность для дизайна – это использование наряду с инженерно-техническими и естественнонаучными знаниями средств гуманитарных дисциплин – философии, культурологии, социологии, психологии, семиотики и др. Все эти знания интегрируются в акте проектно – художественного моделирования предметного мира, опирающегося на образное, художественное мышление [1].

Одним из главных направлений в подготовке дизайнера является развитие творческого, нестандартного образного мышления, позволяющего в процессе обучения и в дальнейшей практической деятельности формировать проектные замыслы. Не освоение поверхностной стилистики имеющихся образцов, а формирование своих, оригинальных концепций формообразования определяет динамику творческого роста студента [2].

Лекционные и практические занятия курса предполагают развитие у студентов креативности как качественной характеристики профессионального мышления дизайнера (умение увидеть проблему; умение увидеть в проблеме как можно больше возможных сторон и связей; гибкость как умение отказаться от усвоенной точки зрения и понять новую; оригинальность, отход от шаблона; способность к перегруппировке идей и связей; способность к абстрагированию или анализу; способность к конкретизации или синтезу; ощущение стройности организации идей; возможность перенести творческие способности с одного «материала» на другой).

В процессе изучения дисциплины «Психология дизайн-деятельности» обсуждаются вопросы взаимосвязи художественного творчества и дизайн-деятельности, природы индивидуальных различий в творческих способностях, условий развития творческих способностей в процессе обучения, закономерностей построения, функционирования и восприятия образа действительности. Данное содержание раскрывается в следующих темах:

- ✓ метафоричность как интегративный показатель креативности. (визуальная метафора и ее разновидности (метонимия, аллегория, омонимия, синонимия), креативная среда, креативная личность, креативный процесс);
- ✓ содержание процесса дизайн-творчества, способы мышления дизайнера: абстрактно-логическое (вербально-понятийное) и целостное (образное);
- ✓ чувственная ступень познания в дизайн-творчестве, особенности рационального познания в дизайн-творчестве, основные закономерности восприятия, зрительное восприятие размера и формы, глубины, направления, движения, иллюзии восприятия;
- ✓ предвидение, гипотеза, фантазия, интуиция, типизация, обобщение и конкретизация как компоненты структуры дизайн-творчества, механизм творческого процесса (посыл, осознание проблемы, инкубация, инсайт);
- ✓ критерии оценки творчества в дизайн-деятельности, ступени творчества: подражание, манера и творческая концепция (стиль), творческая концепция как преломление мировоззренческой позиции дизайнера в оригинальности его мышления и чувствования. Новизна и ценность как критерии качества продукта дизайна.

Формирование профессионального сознания дизайнера подчинено определенной логике и может быть представлено следующими основными компонентами:

- представление о новизне, вносимой дизайнером в предметный мир: от новизны как индивидуальном явлении (отличие данной предметной формы от других, аналогичных ей) до новизны, социально осмысленной (новизна, вносимая дизайнерским решением в сложившиеся культурные нормы, традиции);
- представление о предметном мире как развивающемся: от эволюции вида вещи («новая» вещь, «традиционная» вещь, «формируемая» вещь и пр.) до эволюции социально-культурных явлений (эволюция стиля, эволюция образа жизни);
- представление о предметной среде как объекте воздействия со стороны дизайнера: от рассмотрения среды в качестве источника связей, в которые включен объект и которые определяют требования к нему, до рассмотрения предметной среды в качестве объекта дизайнерского проектирования;
- понимание различия практических задач дизайнера: от художественного конструирования предметов, их комплексов (где образное решение выступает лишь одной из сторон композиционной организации предметной формы) до проектирования «образа ситуации», «образа события» (где сама предметная форма выступает одним из множества возможных носителей образа).

Таким образом, усвоение учебной дисциплины может способствовать расширению профессиональных знаний и умений, формированию профессиональной мотивации, ориентации на постоянное самообразование, на элементы экспериментирования и творчества в профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дизайн архитектурной среды: учебник для вузов/ А.В. Ефимов [и др.]; под общ. ред. А.В. Ефимова. – М.: Архитектура – С, 2004.
2. Мосорова, Н.Н. Методология и герменевтика современного дизайна/ Н.Н. Моросова. – Екатеринбург: Архитектон, 1999.

ОБУЧЕНИЕ ГРАФИКЕ В ПОДГОТОВКЕ К КОНСТРУКТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДИЗАЙН»

Т.И. Рыбакова
Витебск, ВГУ

Подготовка квалифицированных специалистов в области дизайна предусматривает обучение конструкторской деятельности, которая, в свою очередь, включает в себя разработку конструкторской документации – чертежей, схем, пояснительной записки и т.п.

Разработка конструкций изделий осуществляется путем проектирования и конструирования. Эти процессы взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Проектирование предшествует конструированию и представляет собой поиск научно обоснованных, технически осуществимых и экономически целесообразных решений. Результатом проектирования является проект объекта. Проект анализируется, обсуждается, корректируется и принимается как основа для дальнейшей разработки.

Конструирование – процесс создания конкретной, однозначной конструкции изделия. Конструирование опирается на результаты проектирования.

Задача конструктора состоит в создании изделий, наиболее полно отвечающих потребностям общества, дающих экономический эффект и обладающих высокими эксплуатационными показателями. Одними из главных характеристик конструируемых изделий являются эстетичность, экономичность, прочность, надежность, габариты, удобство эксплуатации, сборки и разборки.

В процессе конструирования создается техническая документация, которая должна содержать всю конструкторскую информацию для изготовления изделия и его рациональной эксплуатации. Конструкторы – люди зрительного мышления и зрительной памяти. Для них чертежи и эскизы говорят гораздо больше, чем многие страницы объяснений. Стоит ли возражать тому, что в процесс обучения конструированию необходимо включить изучение графических дисциплин?

На художественно-графическом факультете учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М.Машерова» осуществляется обучение студентов специальности «Дизайн предметно-пространственной среды». Графическая подготовка вышеназванной специальности включает в себя изучение дисциплин «Техническая графика и перспектива», «Черчение и начертательная геометрия», «Введение в конструирование», в результате чего студенты приобретают теоретические знания и практические умения представления графической информации на конструкторских документах. А это эскизы и чертежи деталей, сборочные чертежи, схемы, спецификация и т.п., правила выполнения которых регламентированы Единой системой конструкторской документации (ЕСКД) – комплексом государственных стандартов (ГОСТ).

Как объемное изделие изобразить в плоскости чертежа? Для этого необходимо изучить правила проецирования предметов на плоскость – параллельное (прямоугольное и косоугольное) и центральное. В черчении (технической графике) изучается параллельное прямоугольное проецирование, в перспективе – центральное.

В разделе «Техническая графика» на лекционных занятиях студентам излагаются торетические сведения о параллельном прямоугольном проецировании точки на одну или несколько плоскостей проекций, о трехгранном угле как основополагающем факторе для образования шести основных видов, о государственных стандартах, регламентирующих правила выполнения и оформления чертежа.

Анализ формы любых объектов показывает, что их основу составляют геометрические тела – призмы, пирамиды, цилиндры, конусы, сферы и др. В технической графике предусмотрена графическая работа по выполнению шести видов группы вышеназванных геометрических тел и построению их аксонометрической (изометрической) проекции. Здесь уделяется внимание определению видимых и невидимых контуров деталей, соблюдению проекционной связи между видами и правилам нанесения размеров.

На чертежах и эскизах деталей чаще всего нет необходимости выполнять шесть основных видов, а можно использовать местные и дополнительные виды, что уменьшает объем графической документации и является рациональным способом характеристики формы изделия.

Конструкции большинства современных изделий имеют контур поверхности, состоящий из плавных переходов прямых линий и окружностей – сопряжений. Студенты выполняют творческую графическую работу – создают композицию, в которой использованы все виды сопряжений прямых линий и окружностей.

Чтобы иметь возможность «заглянуть» внутрь изделия, в технической графике применяются сечения и разрезы, изучаются их условные изображения и обозначения на чертежах. Следует отметить, что при изучении разрезов необходимо уделить внимание правилам выполнения местных разрезов, часто употребляемым на чертежах проектируемых изделий.

Разработка конструкторской документации в соответствии с требованиями ГОСТов ЕСКД является неотъемлемой частью конструкторской деятельности. Стадии разработки, виды конструкторских документов, их содержание и оформление – эти сведения изучаются в дисциплине «Введение в конструирование». Также здесь студенты знакомятся со стандартными резьбовыми изделиями, обучаются работе со справочной литературой, методике конструирования резьбовых соединений и правилам изображения и условного обозначения резьбовых поверхностей на чертежах.

В процессе обучения студенты выполняют курсовые дизайнерские проекты. В частности, в учебный план 3 курса входит разработка проекта мебели для банковских учреждений. Конструкторская документация данного проекта включает в себя изображение создаваемого изделия, а также чертежи отдельных деталей, сборочные чертежи изделия и спецификацию.

Для графической подготовки студентов дизайнерской специальности ХГФ издано пособие «Введение в конструирование: учебно-методическое пособие / Т.И. Рыбакова. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009. – 119 с.», которое содержит теоретический материал о конструкторской документации, правилах выполнения чертежей деталей, резьбовых иделий и их соединений, сборочных единиц, соединений элементов мебели, а также методические рекомендации к изучению знаково-графической информации чертежа и выполнению графических работ. В издании представлен также дидактически обработанный учебный материал по темам «Стандартные резьбы», «Допуски и посадки», «Допуски формы и расположения поверхностей», «Шероховатость поверхности», «Чертежи сборочных единиц», «Чтение и деталирование сборочного чертежа», а также тестовые задания для контроля знаний и приложения справочных данных о резьбовых изделиях.

Объем статьи не позволяет рассмотреть подробнее графическую информацию, необходимую для подготовки студентов дизайнерских специальностей к конструкторской деятельности. На наш взгляд, проблема графической подготовки студентов специальности «Дизайн предметно-пространственной среды» художественно-графического факультета УО «ВГУ им. П.М. Машерова» решается и имеет многочисленные возможности для совершенствования.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОБЪЕМНО-ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В.И. Савченко
Витебск, ВГУ

На современном этапе развития высшего образования происходит переосмысление роли ценности приобретаемых студентами знаний, поскольку современному обществу необходим творческий специалист, способный самостоятельно ориентироваться в стремительном потоке научно-технической информации, умеющий критически мыслить, вырабатывать и защищать свою точку зрения.

Современная действительность выдвигает особые требования, как к содержанию художественного образования, так и к формам, способам, методам обучения. Чтобы развивать творческое мышление студентов художественных специальностей, необходимо обратить внимание на сбалансированный учебно-методический комплекс (УМК).

Мышление и творчество два процесса, которые тесно переплетены друг с другом. Мышление направлено на познание реально существующего мира, а творчество – на его перестройку, обновление и совершенствование. Мыслительные операции формируются постепенно в процессе знакомства с миром и являются инструментом его познания [1].

Творческая деятельность создает условие для развития творческого мышления, креативных качеств личности студентов (способности к длительному напряжению сил и интеллектуальным нагрузкам, самостоятельности и терпения, умения доводить дело до конца, потребности работать в полную силу, умение отстаивать свою точку зрения).

В процессе овладения теоретическими знаниями у студентов формируются практические умения и свободная ориентация в сложных проблемных ситуациях, заложенных в учебных заданиях, что позволяет создать благоприятные условия исключив возможность прямого заимствования студентами решений не только личного опыта (если таковой имеется), но и опыта самой профессиональной деятельности, что служит повышению объективности оценки степени роста их собственного профессионализма.

Основная особенность творческого мышления как интеллектуальной системы – это умение анализировать любые проблемы, устанавливать системные связи, выявлять противоречия, находить для них решение на уровне идеальных, прогнозировать возможные варианты развитий.

Основной задачей в системе образования и обучения студентов художественных специальностей является развитие абстрактного мышления и пространственных представлений, что позволяет выработать у них профессиональное мировоззрение и свой творческий метод.

Учебный процесс в системе высшего художественного образования в целом, не может осуществляться без педагогического проектирования процесса организации и проведения занятий, которые могут принимать разнообразные формы. Формой педагогического проектирования в целом является учебно-методический комплекс (УМК), представляющий собой один из компонентов научно обоснованного методического обеспечения. В соответствии с этим УМК является конструктором методического характера отражающего всю систему образовательного процесса.

На художественно-графическом факультете УО «ВГУ им. П.М. Машерова» изучается целый ряд предметов художественного цикла (макетирование, проектирование, формальная композиция, архитектоника, проектно-методические клаузуры, основы конструирования), требующих системного анализа как внутри предметов, так и в межпредметной зависимости направленной на развитие пространственных представлений у студентов.

Одним из видов выявления сформированности объемно-пространственных представлений у студентов является тестирование. Речь идет о средстве контроля в процессе обучения которое может быть проанализировано как целостность, выявив место и значение педагогических тестов. Тест представляет собой систему заданий, составляемых по стандартным формам и по определенным правилам.

Тесты могут успешно применяться при проведении всех форм учебных занятий – на лекции, семинарском и практическом занятии, на консультациях, зачетах и экзаменах.

Так, например, на лекции тестовые задания могут быть использованы: в ее начале – в качестве разминки и выявления готовности аудитории к восприятию нового учебного материала; в процессе лекции – для активизации учебно-познавательной деятельности студентов; в конце лекции – для проведения экспресс – контроля [2].

Особое значение для успешного использования тестов в учебном процессе имеет УМК по изучаемой дисциплине, поскольку выступает моделью проектируемой педагогической системы.

Поскольку опрос и обычные письменные работы имеют такой недостаток, как субъективность оценок, то преодолению этих недостатков служит тестирование.

Таким образом, подводя итог всему выше сказанному, можно сделать заключение, что наряду с системным подходом включающим в себя УМК тестирование так же влияет на развитие абстрактного мышления и пространственных представлений студентов художественных специальностей высших учебных заведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества. – М., 2003.
2. Трофимова З.П. Основы методологии и методики построения педагогических тестов: учеб.-метод. пособие: Минск: РИВШ, 2005. – 60 с.
3. Татур, А.О. Стандарты и тесты в образовании. М., 1995.
4. Челышкова, М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учеб. пособие. М., 2002.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Д.С. Сенько
Витебск, ВГУ

По мере укрепления обменов и сотрудничества Китая и Беларуси в политической, экономической и культурной областях многие китайские граждане стремятся получить образования Республике Беларусь. Высшие учебные заведения играют большую роль в повышении конкурентоспособности Республики Беларусь на рынке образовательных услуг.

Большой интерес у китайской молодежи вызывает получение профессионального художественного образования, которое можно получить на художест-

венно-графическом факультете УО «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Основным партнером ВГУ имени П.М. Машерова в обучении китайских граждан является Хух-Хотосский профессиональный институт. В первый год сотрудничества, в 2007 году набор абитуриентов на художественно-графический факультет составил 5 человек. Сегодня на факультете обучается 31 китайский студент и 1 аспирант, что составляет 7,9% от числа студентов художественно-графического факультета дневной формы обучения. Если подобная динамика сохраниться, то в 2011-2012 уч. году на художественно-графическом факультете будет 52 китайских студента, а в 2012-2013 их число может возрасти до 60-70 человек, т.е. около 20-25% от числа студентов дневной формы обучения.

С увеличением китайских студентов острее становится задача оптимизации процесса их обучения. В процессе анализа учебной деятельности выявлено, что китайские студенты испытывают физиологические, психологические, социальные трудности, которые мешают качественному освоению ими выбранной специальности. Они связаны с: привыканием к климатическим условиям, необходимостью общаться на русском языке, условиями проживания в общежитии, привыканием к другому образу жизни и деятельности, выстраиванию отношений с окружающими, отсутствием родственников, особенностями белорусской кухни и др.

Студенты, приезжающие из Китая, сталкиваются с проблемами приспособления к новым погодно-климатическим условиям, часто проявляющимся в нарушение иностранными студентами режима сна, питания, отдыха, болезнях (головных болях, вызванных недосыпанием и переходом на новое время, в расстройствах желудка из-за смены продуктов питания, воды, инфекционных заболеваниях). К этому можно добавить смену привычного образа жизни иные бытовые условия, новые нормы и правила поведения (в университете, в общежитии, на улице).

Многие из китайских студентов, несмотря на предварительное обучение русскому языку на подготовительных курсах, перейдя на первый курс, сталкиваются с большими языковыми трудностями. Студенты не могут вести диалог на русском языке, не понимают требований преподавателя, не в состоянии ответить на простые вопросы на семинарских и практических занятиях. При этом они испытывают умственное переутомление, проявляющееся в ослаблении внимания и памяти, а также ощутимой усталости к концу дня, невозможность сосредоточиться и запомнить учебный материал, головокружение, нервное истощение. Практически все опрошенные отметили, что им трудно работать с учебной литературой, слушать лекции, участвовать в работе на семинарах.

Медленный темп восприятия информации, затруднения при ориентировании в печатном материале связаны с трудностью перехода от визуальной оценки и восприятия информации по печатным источникам к словесной форме изложения. Это подводит к мысли о необходимости широкого представления информации в визуальной форме с помощью компьютера или проектора.

В числе причин, препятствующих успешному обучению в вузе, – утомление и нервное напряжение, неумение самостоятельно работать и ясно излагать свои мысли, отсутствие опыта в налаживании контактов в студенческой группе и с преподавателями, проблемы, связанные с новыми требованиями и нормами организации учебного процесса. В непривычной обстановке, сталкиваясь на каждом шагу с разного рода бытовыми трудностями, некоторые студенты впадают в отчаяние и снимают психологический стресс с помощью компьютерных игр, интернета. Часто у студентов, приехавших в чужую страну, возникают проблемы личного характера. Проблемы в семье из-за удаленности от родственников, проблемы

переходного возраста и становления личности [1].

Важной является проблема адаптации педагогов к иному менталитету китайских граждан. Этому могли бы способствовать тренинги с преподавателями, консультации по вопросам культуры отношений с китайскими студентами. Преподаватели факультета активно ищут стиль общения, разрабатывают методы изложения учебного материала в доступной, наглядной форме. Однако методы взаимодействия вырабатываются опытно-интуитивным путем, а не на основе знаний культурных особенностей поведения китайцев, их системы ценностей и т.п.

На пути решения учебных проблем возникают барьеры, одни из которых – операционные: отсутствие умения конспектирования лекций, неумение готовиться к семинарским занятиям, отсутствие опыта работы на семинарских занятиях, необходимость проявления самостоятельности, неумение перерабатывать большой объем информации, ориентироваться в рекомендуемой литературе и др.

Трудности возникают перед китайскими студентами и в связи с новизной дидактической ситуации, порождаемой отличающимися от прежних формами и методами организации обучения в белорусском вузе. Это влияние особенно заметно в учебной деятельности первокурсников, которые не получили в своей национальной средней школе достаточных навыков и умений мыслительной деятельности.

Степень готовности к освоению профессии и к непрерывному пополнению знаний у приехавших из Китая студентов разная, неоднозначны и их мотивы, различны способности к преодолению отрицательного влияния вузовской перегрузки. Она связана с уровнем социальной зрелости студента, степенью осознания им социальной ценности образования, глубины знаний, интеллектуальных умений и навыков, творческого самостоятельного мышления, устойчивости ценностных ориентаций на последующее образование.

Очевидно, что процесс адаптации китайских студентов курсов к обучению в университете требует постоянного и эффективного управления. Для решения данных проблем и оптимизации подготовки иностранных студентов необходимо создание специальной социокультурной адаптационной программы, помогающей прибывшим из-за рубежа освоиться с университетской жизнью. Причем действие этой программы должно начинаться еще до начала учебного года, чтобы они могли приступить к полноценной учебе.

Требуется проведение дополнительных исследований существующих учебных, бытовых, коммуникативных проблем китайских граждан в университете и возможных путей их решения.

Индивидуальный подход к каждому студенту, контроль ситуации и выявление на ранних стадиях проблем является залогом поддержания здоровой атмосферы в студенческом коллективе.

Комфортность бытовых условий во многом связана с созданием знакомой культурной среду, которую могли восполнить учебники на китайском языке. Так же целесообразно оборудовать мастерские для проведения самостоятельных занятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова М.А., Титкова Н.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе. - СПб, НПО ЦКТИ, 1993.- 62 с.

ЭЛЕКТРОННОЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ КАК КОМПОНЕНТ УМК ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ТЕХНОЛОГИЯ ОБРАБОТКИ МАТЕРИАЛОВ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ ХГФ

И.А. Сысоева, Т.П. Уласевич
Витебск, ВГУ

Интенсивное развитие образования в Республике Беларусь способствует внедрению информационных и инновационных технологий в учебный процесс. Применение новейших технологий в настоящее время находится на стадии разработки и является стратегически перспективным направлением.

Поиск форм усовершенствования организации учебного процесса, способствует созданию электронных носителей информации. Способность интегрировать текст, схемы, графические изображения, рисунки, фотографии в единый учебно-методический комплекс, позволяющий использовать компьютерные технологии для повышения эффективности процесса обучения, а также контроля полученных знаний. Многообразие форм предоставления информации значительно расширит и оптимизирует образовательное пространство, сделает его удобным для участников учебного процесса.

Учебно-методический комплекс (УМК) предназначен для изучения студентами основ учебной дисциплины «Технология материалов» с учетом специфики специальности, является одним из компонентов организации образовательной деятельности дневной и заочной форм обучения. УМК можно определить как совокупность дидактических средств обучения: нормативная и учебно-методическая документация, печатные издания, технические средства обучения и средства контроля.

Учебно-методический комплекс разрабатывается для студентов с учетом повышения качества усвоения содержания учебного материала, который должен соответствовать уровню требований нормативных документов.

Основная цель создания УМК – дать студенту полный комплект учебно-методических материалов для автономного изучения дисциплины «Технология материалов». При непосредственном обучении студентов задачами преподавателя являются: оказание консультационных услуг, текущая и итоговая оценка знаний, мотивация к самостоятельной работе.

Организация учебной деятельности для студентов дневной и заочной форм обучения предполагает сочетание традиционных педагогических и информационных технологий. Но в последнее время все большее количество учебных часов отводится на самостоятельную работу. Такая самостоятельная работа подразумевает наличие полного комплекта информации по изучаемой дисциплине. Взамен разрозненных обучающих источников, появилась возможность использовать единый способ предоставления информации. Важнейшее условие повышения эффективности обучения – теоретическая и практическая готовность студентов к самостоятельной работе.

Средствами управления самостоятельной работой студентов являются УМК, включающие элементы теории, демонстрационный и наглядный материал, учебные программы, средства контроля знаний и список литературных источников.

УМК по дисциплине «Технология обработки материалов» для студентов ХГФ состоит из двух крупных разделов: «Текстильное материаловедение» и «Технология». В разделе текстильное материаловедение излагается информация по классификации волокон и нитей, способам их переработки; производству тканей и нетканых материалов; ассортименту отделочных материалов и фурнитуры.

Раздел технологии посвящен способам обработки различных материалов: ткани, кожи, нетканых материалов, керамики.

УМК включает в себя несколько блоков. Теоретический блок содержит лекционный, демонстрационный и наглядный материал; блок контроля знаний – тестовые задания, карточки-задания, вопросы для самоподготовки, вопросы и задания к зачету и экзамену; информационный блок – нормативную документацию, список литературных источников, методические рекомендации по выполнению лабораторно-практических заданий. Студент получает возможность эффективного усвоения материала в полном объеме.

Для обеспечения эффективного обучения студентов заочной формы обучения незаменимо использование УМК, т.к. объем изучаемого материала сохранен, а количество учебных часов значительно меньше. В последнее время широко используется дистанционное обучение, где с помощью компьютерных сетей происходит обмен информацией. Студент получает возможность не только получить задание для самостоятельной работы, но также имеет возможность получить необходимую информацию для самоподготовки и выполнения контрольных заданий.

Благодаря развитию Интернета и современным способам обмена данными появилась возможность использовать новые информационные методы и технологии. Программный пакет Moodle является одним из вариантов создания web-сайта преподавателя для конкретной дисциплины.

Актуальность разработки УМК в программном пакете Moodle инициирована современными требованиями к качеству учебной деятельности. Весь объем теоретической информации, наглядного материала, различные методы контроля знаний студентов (преподаватель может выбирать способ и метод контроля знаний) структурированы и представляют собой завершенное электронное издание (качественные online-курсы преподавателей). Находясь в тесной взаимосвязи, все компоненты УМК объединены и могут использоваться в электронном виде в качестве наглядного материала, проверочно-тестовых заданий и справочной литературы.

Использование учебно-методического комплекса по дисциплине «Технология материалов» позволяет обеспечить развитие у студентов комплексных знаний. Способствует подаче расширенного объема теоретической информации, дополнительной информации, а также системного и объективного контроля знаний студентов на занятиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. У А.В. Макаров, З.П. Трофимова, В.С. Вязовкин, Ю.Ю.Гафарова.чебно-методический комплекс: модульная технология У 91 разработки: Учеб.-метод, пособие/ – Мн.: РИВШ БГУ. 2001. – 118 с.
2. В.Д. Скаковский «Основы педагогических измерений». Вопросы разработки и использования педагогических тестов. Минск: РИВШ, 2009 – 340с.
3. Т.М. Балыхина «Основы теории тестов и практика тестирования» - 2 изд. Москва, 2006 – 240 с.

Педагогические науки

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ДЕТЕРМИНАНТА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Н.И. Бумаженко
Витебск, ВГУ

Обновление путей развития профессионального образования связано с необходимостью формирования у будущего специалиста деятельностной позиции, способствующей становлению целостного личностного опыта профессиональной деятельности. В основу методологии решения проблемы положены идеи компетентностного подхода, где в качестве результатов профессиональной подготовки специалистов рассматривается новая система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личностной ответственности обучающихся – компетенции/компетентность.

Важным моментом, содействующим выявлению сущности профессиональной компетентности, является осознание образования как ведущего института социализации личности и ресурса развития государства и общества. В исследованиях ученых подчеркивается необходимость рассматривать профессиональную компетентность в структуре более широкого феномена – социальной компетентности, в связи с чем профессиональная компетентность соотносится не только с совокупностью знаний, умений, способов действий и личностных свойств, но и может трактоваться как совокупность характеристик личности, определяющих эффективность ее действий в широком социальном контексте (А.Г. Асмолов).

Таким образом, ведущими концептуальными положениями формирования профессиональной компетентности выступают в единстве «принципы социо- культуросообразности и практикоориентированности образования» (А.П. Тряпицына).

Сущностными компонентами профессиональной компетентности являются ключевые, базовые, специальные и социокультурные компетенции. Все виды компетенций взаимосвязаны и определяют становление профессиональной компетентности как интегративной характеристики личности специалиста [1].

Определяют следующие условия формирования профессиональной компетентности в условиях вуза:

– содержание подготовки (реализуемые образовательные программы, соответствие учебных планов и программ учебных дисциплин требованиям государственных образовательных стандартов);

– информационно-образовательная среда вуза (информационное и методическое обеспечение образовательного процесса);

– материально-техническая база вуза (необходимое оборудование, приборы, специализированные аудитории для осуществления образовательного процесса);

– социальная поддержка студентов (нормальные условия для проживания обучающихся в общежитиях, медицинское обслуживание, питание и занятие спортом).

В данной статье мы сделаем акцент на структуре и функциональных возможностях информационно-образовательной среды педагогического вуза как одного из важнейших составляющих формирования профессиональной компетентности современного специалиста.

Существование человека в информационном пространстве требует его ком-

петентности в том, что касается информационного сообщества, форматов и стандартов реализации информационных программ, умений и навыков использования информационного ресурса. При этом ярко проявляются развивающие и воспитывающие возможности усвоения и смысловой переработки информации, ее педагогическая сущность.

Анализ научной литературы свидетельствует об отсутствии однозначного понимания содержания понятия «информационно-образовательная среда» высшего учебного заведения. В частности, информационно-образовательная среда идентифицируется с программными системами, имитирующими процессы в сфере точных наук, с другими программными продуктами (В.И. Швецов, С.С. Лебедев). Почти все публикации по проблемам информационно-образовательной среды сводятся к обсуждению аппаратного и программного обеспечения, оценке различных вариантов использования новых образовательных технологий (А.Н. Косолапов, В.И. Овсянников, Б.Л. Агранович, А.А.Калюжный и др.). Вне поля зрения авторов остается содержательное наполнение информационно-образовательной среды высшего учебного заведения, то есть информация учебного, методического, а также управленческого характера.

Мы придерживаемся мнения Гагариной Д.А., которая под информационно-образовательной средой вуза понимает систему мер организационного, информационного, технического, учебно-методического, психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса, неразрывно связанную с человеком как активным субъектом учебной деятельности.

Информационная среда вуза является ближайшим внешним по отношению к студенту информационным окружением, совокупностью условий, в которых непосредственно протекает его учебная деятельность. Технологически информационно-образовательная среда вуза строится на основе интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологиях взаимодействия, виртуальных библиотеках, распределенных базах данных, учебно-методических комплексах и расширенного аппарата дидактики.

Исследователи [2, 3] утверждают, что изучение особенностей разработки и применения в учебном процессе электронных образовательных ресурсов становится все более актуальной задачей, которая обусловлена целым рядом организационных, дидактических, содержательных причин. К числу таких причин можно отнести: потребность использования видео и аудио изображений, позволяющих более наглядно отразить содержание разделов курса; необходимость быстрого изменения содержания в соответствии с новыми научными достижениями; возможность предоставить студентам доступ к обширным объемам справочных данных, касающихся специфики изучаемого объекта; необходимость использования вычислительной мощности компьютера в процессе проведения лабораторных работ; отсутствие полиграфических проблем при использовании электронных образовательных ресурсов, низкая стоимость копирования данных на электронных носителях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Попова, Е.М. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в условиях контекстного обучения в вузе: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.М.Попова. Чита: ГОУ ВПО «ЗГГПУ им. Н.Г. Чернышевского», 2009. - 23 с.
2. Михайлов, А.Н. Педагогические условия совершенствования информационно-образовательной среды высшего учебного заведения: автореф. дис. … канд.

пед. наук: 13.00.01 /А.Н.Михайлов. Нижний Новгород: НГАСУ, 2007. - 22 с.
3. Гагарина, Д.А. Высокоразвитая информационно-образовательная среда вуза как средство формирования гуманитарной составляющей высшего профессионального образования (на примере курса отечественной истории): автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 /Д.А.Гагарина. М.: УРАО «ИСиМО», 2009. - 23 с.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ВЗРОСЛОЙ ЛИЧНОСТИ

Л.С. Дьяченко
Витебск, ВГУ

Нуждается ли взрослый человек в воспитательных воздействиях? Безусловно, нет. Взрослый человек – это сложившаяся личность, индивидуальность с устоявшимся мировоззрением, ценностными установками. В то же время, взрослая личность постоянно рефлексируя свое положение в макро (государство, общество), микро (семья, служебная работа, ближайшее окружение) социумах, конечно же нуждается в совершенствовании того или иного качества своей личности, которое позволит изменить свое поведение, пересмотреть взгляды.

Соглашаясь с великим Веласкесом, утверждавшим, что смысл жизни человека в самой жизни, а цель мира в его существовании, мы понимаем с одной стороны, что подобное понимание способствует возвышенно духовности личности и приобретению таких добродетелей как смирение и умение принять свою судьбу. В то же время смысл счастливой жизни заключается в том, насколько человек реализуется в любви и творчестве. Последние две ценности «нуждаются» в акмеологическом развитии всех сторон личности. Вот почему взрослый человек нуждается в воспитательном влиянии и постоянном (в течение всей жизни) акмеологическом развитии.

Для того, чтобы вооружить взрослого методами, приемами самовоспитания, необходимо, чтобы в предмете «Андрагогика» присутствовал наряду с теорией обучения такой раздел как «Теория воспитания».

Являясь важнейшей частью андрагогической теории образования взрослой личности, теория воспитания обладает большим акмеологическим потенциалом. Любое из положений теории воспитания, его принципы, закономерности, методы, изучаются не столько ради усвоения самих понятий, сколько с целью личностного развития и самосовершенствования слушателей. Такие темы теории воспитания как нравственное, гражданское, эстетическое, физическое, трудовое воспитание, критериями усвоения которых, является усвоение основ нравственной, гражданской (любой) культуры позволяют зародить у слушателей желание подниматься по лестнице этического, эстетического, всестороннего самосовершенствования. Ситуации нравственного, эстетического, гражданского выбора в которые ставят взрослого 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 андрагогической 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 преподава-

тель-андрагог, который вместе со своей взрослой аудиторией продолжает стремиться к собственному «акме», осваивая все новые и новые горизонты андрагогического мастерства.

Понимая под воспитанием взрослой личности процесс ее *целенаправленной социализации,* рассмотрим понятие социализации более подробно, сопоставляя его с понятием воспитание.

Понятие социализация стало ключевым в образовательном процессе, оно все в большей степени проникает в теорию и практику обучения и воспитания, как подрастающего поколения, так и образования взрослых, привлекая к себе внимание ученых различных научных школ и направлений.

Как педагогическая проблема социализация личности со всей остротой обозначилась в начале 90-х годов прошлого столетия. Человек перестал ощущать себя защищенным (социализированным). Социальная, политическая, экономическая нестабильность, которую испытало на себе большинство, потребовало от общественных, гуманитарных наук создания и реализации проектов, способствующих гармонизации взаимоотношений между личностью и социумом.

Осознавая важность и необходимость достижения такой гармонии, ученые стали рассматривать социализацию в качестве одного из трех важнейших факторов формирования личности. Понимание социализации как процесса и целостного явления, позволило ученым заменить в классической триаде факторов формирования личности «наследственность, среда, воспитание» понятие среды на социализацию. В структуре последней выделяются макрофактор (космос), мегофактор (государство, страна), мезо – этнос и микро – семья, школа, микроокружение. Правомерность такой замены очевидна – социализация, являясь и процессом и средством и результатом формирования личности, позволяет в большей степени показать, что наибольшими воспитательными возможностями обладает та среда, с которой личность гармонично сосуществует и взаимодействует со всеми четырьмя уровнями (макро, мего, мезо, и микро).

Среда, как более статичное понятие, уступает место динамичной социализации, которая предполагает активное взаимодействие социума с человеком. Влияние человека на социум и социума на человека происходит в результате и с помощью социализации последнего.

Вторым фактором формирования человека является воспитание, которое в широком смысле рассматривается педагогами как целенаправленная социализация. Действительно, чем в большей степени личность осваивает различные виды социализации (нравственную, гражданскую, семейную, гендерную, патриотическую), тем гармоничнее и разностороннее является сама личность.

В основе выделения видов воспитания, также как и социализации лежит целевой признак – ориентация на всестороннюю (разностороннюю) развитую личность. Целью социализации также как воспитания является формирование социально-зрелой личности. Нравственная социализация (также как и все остальные виды) может быть разной по уровням. У каждого человека есть своя нравственная «акме» – вершина, зрелость. Кому-то (их меньшинство) удалось достичь уровня автономного нравственного сознания, проявления высших чувств и благородных поступков. Кто-то поднялся до уровня конвенциональной морали, у кого-то проблемы с нравственным, экологическим, эстетическим выбором. Не все могут достичь вершин гражданской, семейной, патриотической зрелости.

Рассмотрим более подробно эстетическую социализацию. Эстетическая социализация, также как и любой другой вид социализации не тождественна процессу эстетического непрерывного воспитания. Человек может быть воспитан гармонично и

всесторонне, но не ощущать себя комфортно и защищено в том социуме, который его окружает.

Культурологический подход, реализуемый в нашей стране в соответствии с принятой программой непрерывного воспитания позволил усилить возможности воспитания в процессе социализации личности. Целью эстетического (также как и любого другого) воспитания является усвоение и присвоение (интериоризация) накопленного эстетического опыта, эстетической культуры, которая, как и любой другой вид культуры 4^x компонентна: эстетические знания, составляют основу эстетического сознания и определяют эстетический кругозор; эстетические умения (умение высказывать эстетические суждения, умение отличать китч от подлинного искусства и т.д.). Опыт творческой деятельности, выражающийся в способности эстетизировать среду и опыт эмоционально-ценностного отношения к прекрасному. Эстетически воспитанный человек усваивает все четыре компонента эстетической культуры. Используя термин эстетическая социализация, мы не только подчеркиваем то, что эстетически воспитанная личность гармонично сосуществует с миром прекрасного, но и то, что она взаимодействует со всем социумом в целом. Человек в этом случае не поверхностно соприкасается с красотой, а эстетизирует социум, его окружающий. В ответ социум «позволяет» личности все в большей степени наслаждаться красотой и творить ее снова и снова.

Воспитание может стать средством социализации личности, а может препятствовать личностной самореализации. Воспитатель-андрагог, нарушающий принципы личностного подхода, ненасилия, вряд ли побудит воспитанника стать милосерднее или трудолюбивее и последний может не достигнуть нравственной, профессиональной зрелости.

Третий фактор формирования личности – саморазвитие. Известно, что эффективным воспитание может быть, лишь в случае пробуждения у воспитанника стремления к самовоспитанию. Если воспитатель-андрагог смог соорентировать воспитанника на процесс самовоспитания и пробудил желание акмеологического саморазвития, личность сможет гармонично сосуществовать и взаимодействовать с социумом и стать социально-зрелой личностью и безусловно счастливым человеком. Подлинная социализация, назовем ее завершенной, не заканчивается на этапе прекращения жизни в профессии, она длинною в целую жизнь.

Критериями воспитанности взрослой личности является интериоризация таких ценностей как добро, истина, красота:

– «добро» как поведение на благо другого человека (группы, коллектива, общества в целом).
– «истина» как руководство при оценке действий поступков.
– «красота» во всех формах ее проявления и созиданиях.

Резюмируя вышесказанное отметим то, что характеризует акмеологические особенности воспитания в андрагогическом процессе:

1. Ненасильственный синтонный характер.
2. Целенаправленное стремление всех субъектов воспитательного процесса к возвышению уровня воспитанности, степени зрелости (нравственной, эстетической, гендерной). Последнее мы называем акмеологизация воспитательного процесса.
3. Инициативность, самостоятельность в выборе форм самовоспитания.
4. Содержание и формы воспитания взрослых должны максимально отражать реальные жизненные потребности, интересы и увлечения взрослых, способных достижению «акме» в различных видах социализации.

ЛИТЕРАТУРА
1. Змеев, С. И. Технология обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для вузов. / С. И. Змеев. М., 1999. С. 81.
2. Сластенин, В. А. Психологияи педагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. / В. А. Сластенин. М., 2004.
3. Бордовская, Н. В. Педагогика. Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. Л., Реан. – Спб. Издательство «Питер», 2000 – 304 с.

ПЕДАГАГІЧНЫ АСЯРОДАК ЯК УМОВА ФАРМІРАВАННЯ КАШТОЎНАСНЫХ АДНОСІН ДА БАЦЬКОЎСТВА

М.Г. Каралёў
Віцебск, ВДМУ

У апошнія гады на постсавецкай адукацыйнай прасторы ўсё часцей можна пачуць заклікі да стварэння сістэмы падрыхоўкі моладзі да адказнага выканання ролі сем'яніна. Тыя трансфармацыйныя змены, што адбываюцца ў нашым грамадстве з сярэдзіны 1980-ых гг., не абмінулі і інстытуты шлюбу і сям'і. Калі ў 1990-ыя гг. пад уздзеяннем эканамічных прычын гэтая праблема адыходзіла на другі план, то сёння шэраг краін нашага рэгіёна звярнулі на яе ўвагу у кантэксце захавання ўласнай дэмаграфічнай бяспекі. Многія педагогі пачалі гаварыць пра неабходнасць уключэння ў сістэму адукацыі спецыяльных курсаў па пытаннях шлюбу, сям'і і бацькоўства, функцыю якіх у апошняе дзесяцігоддзе савецкай улады выконваў курс «Этыка і псіхалогія сямейнага жыцця».

Пад бацькоўствам мы разумеем адносна ўстойлівы комплекс сацыяльна-псіхалагічных установак і чаканняў, што тычацца нараджэння і выхавання дзяцей, бацькоўскіх пачуццяў, адносін і пазіцый, якія складваюцца ў індывіда ў працэсе сацыялізацыі і знаходзяць знешняе выражэнне у стылі сямейнага выхавання.

Каштоўнасныя адносіны да бацькоўства з'яўляюцца ўстойлівай сістэмай поглядаў і перакананняў у дачыненні да нараджэння і выхавання дзіцяці, што адлюстроўваюцца ў індывідуальных і групавых уяўленнях (ідэальных, нарматыўных і рэальных) і падахвочваюць асобу да адпаведных паводзін.

Юнацкі ўзрост прадстае важным этапам станаўлення асобы. Менавіта ў гэты час юнакі і дзяўчаты пачынаюць адчуваць уплыў шырокага кола агентаў сацыялізацыі. У перыяд юнацтва заканчваецца працэс палавога паспявання і фарміруецца матывацыя, якая шмат у чым прадвызначае «твар» будучага бацькі ці маці.

Можна вылучыць наступныя складнікі каштоўнасных адносін да бацькоўства, сутнасць якіх адначасова з'яўляецца крытэрыямі сфарміраванасці дадзеных установак:

- *пазнавальны:* веданне біялагічных і медыцынскіх аспектаў працякання цяжарнасці, ролевых абавязкаў бацькі і маці, юрыдычнага боку ўзаемных абавязкаў бацькоў і дзяцей; магчымасці аналізаваць і ацэньваць інфармацыю па пытаннях нараджэння і выхавання дзяцей, а таксама вопыт іншых людзей на гэтай ніве (сваякоў, суседзяў, знаёмых і г. д.);
- *гуманістычны:* адказныя адносіны да дзіцяці ад моманту яго зачацця, абапіранне на агульначалавечыя каштоўнасці і нацыянальныя традыцыі бацькоўства ў кантэксце існуючай сацыякультурнай сітуацыі, накіраванасць на будучыню, фарміраванне магчымасцей да самавыяўлення і самасцвярджэння пры адчуванні паўнаты адказнасці за свае ўчынкі;

- *матывацыйны:* сфарміраванае трывалае і асэнсаванае жаданне мець і выхоўваць дзяцей на падставе шэрагу вонкавых і ўнутраных стымулаў (працяг роду, самарэалізацыя, захаванне адносін з партнёрам, «быць як усе», атрыманне матэрыяльных выгод і інш.);
- *пачуццёва-эмацыянальны:* ўяўленні пра сябе як аб бацьку ці маці, ступень трываласці бацькоўскіх пачуццяў, кіраванне і кантроль над уласнымі эмоцыямі, здольнасці выказаць іх у зразумелай знакавай форме, а таксама ўспрымаць і разумець эмацыянальны стан іншых;
- *праксіялагічны:* выпрацоўка стылю сямейнага выхавання, спосабу ўзаемадзеяння з мужам/жонкай і дзіцём, асэнсаванне іх значнасці для адэкватнага развіцця апошняга, наяўнасць досведу па догляду за ім, магчымасцей праектаваць і планаваць уласнае жыццё дзеля годнага ўтрымання сям'і з дзецьмі.

Адпаведны акрэсленай мэце адукацыйны асяродак універсітэта з'яўляецца падмуркам паспяховага выніку ў выхаванні каштоўнасных адносін да бацькоўства. Пад асяродкам мы разумеем усю сукупнасць умоў, якія атачаюць чалавека і ўзаемадзейнічаюць з ім як з арганізмам і асобай. Асяродак прадстае і як сканцэнтраванне сімвалаў. Ён функцыянуе там, дзе адбываецца камунікатыўнае ўзаемадзеянне розных сэнсаў альбо спосабаў дзейнасці, і ў выніку акумулюе гэтую разнастайнасць такім чынам, што кожны ўдзельнік асяродка становіцца здольным змяніць сваю пазіцыю і ўласнае бачанне сітуацыі. Менавіта таму адукацыйны асяродак уяўляецца неабходнай умовай трансфарматыўнасці вопыту.

Базісным складнікам гэтага асяродка з'яўляецца асоба педагога. Ад яго пазіцыі шмат у чым залежыць поспех або няўдача ў вырашэнні пастаўленай задачы. На жаль, для ментальнасці беларусаў, як заўважае Ю. В. Чарняўская, характэрны такі феномен, як пакорлівае прыняцце пераважнай большасцю ўсіх новаўвядзенняў (як пазітыўных, так і сумнеўных), з наступным звядзеннем іх на нішто, калі яны не адпавядаюць уласнай мэтазгоднасці (усё гэта адбываецца звычайна неасэнсавана і дзякуючы выпрацаванай млявасці і адсутнасці ініцыятывы) [1, 435]. У пэўнай ступені сказанае можна аднесці да педагогаў, якія мелі дачыненне да згортавання ў свой час курса «Этыка і псіхалогія сямейнага жыцця». Для вырашэння гэтай праблемы сёння недастаткова толькі арганізацыі курсаў павышэння кваліфікацыі і семінараў па абмену вопытам (але якія, безумоўна, павінны адбывацца). Неабходным уяўляецца выпрацаваць сістэму матывацыі і заахвочвання (граматы, званні, матэрыяльная дапамога, зніжэнне нагрузкі за выкарыстанне інавацыйных распрацовак), каб педагог быў зацікаўленым актывізаваць увесь свой патэнцыял (а ён вялікі!) для фарміравання арыгінальнай сістэмы падачы матэрыялу, якая б улічвала асаблівасці асобных рэгіёнаў і ўніверсітэта.

Тут хочацца яшчэ адзначыць згубнасць «всеобуча» ў вышэйшай школе. Немагчыма падабраць змест, які б цалкам задавальняў усіх удзельнікаў педагагічнага працэсу. Пры ўвядзенні курсаў па выхаванні каштоўнасных адносін да бацькоўства трэба няўхільна прытрымлівацца прынцыпу дабраахвотнасці. Гэта мае шэраг станоўчых момантаў як для студэнтаў, так і для выкладчыкаў. Для студэнта навязаны курс заўсёды выклікае ўнутранае супраціўленне, а вольнасць выбару, наадварот, узбуджае пазнавальную дзейнасць. Перад педагогам стаіць задача прыцягнуць на свае заняткі слухачоў, таму ён мусіць увесь час трымаць руку на пульсе сацыяльна-культурных змен, што адбываюцца ў грамадстве. А гэта адначасова з'яўляецца значным фактарам яго прафесійнага развіцця, бо яшчэ К.Дз. Ушынскі пісаў, што настаўнік да таго часу застаецца настаўнікам, пакуль не перастае вучыцца.

Наступным складнікам асяродка выступае дзейнасць упраўленняў выхаваўчай работы. Пры іх падтрымцы арганізуюцца сярод студэнцкіх сем'яў розныя конкурсы, якія ўзнімаюць прэстыж гэтага сацыяльнага статусу. Таксама для студэнтаў-бацькоў ладзяцца псіхолага-педагагічныя кансультацыі. Маладыя сем'і з дзецьмі маюць перавагу пры засяленні ў інтэрнаты, на святы дзеці атрымоўваюць падарункі ад універсітэта.

Важным элементам выхаваўчай работы ВНУ прадстае інстытут куратарства. Педагог-куратар акадэмічнай групы прызначаны садзейнічаць выяўленню і вырашэнню студэнцкіх праблем, у тым ліку і сямейна-бацькоўскіх.

Станоўчым момантам можа стаць супрацоўніцтва ўстаноў адукацыі не толькі з сем'ямі навучэнцаў і студэнтаў, але і з установамі сацыяльнай абароны (дамамі састарэлых, сацыяльнымі прытулкамі), аховы здароўя, дзе маладыя людзі мелі б магчымпсць засвоіць метады валанцёрскай работы. У такой сітуацыі фарміраванне бацькоўства адначасова было б крыніцай педагагічных мэтаў і сродкам іх дасягнення. Паспяховая рэалізацыя гэтай задачы павінна прывесці да станаўлення высокага ўзроўню культуры бацькоўства. Цікавымі для студэнцкай аўдыторыі ўяўляюцца сустрэчы з прадстаўнікамі вядучых канфесій, якія б маглі раскрыць погляд Царквы на існуючыя праблемы ў сферы адносін бацькоў і дзяцей.

Такім чынам, пабудова адпаведнага педагагічнага асяродка з'яўляецца важнай умовай паспяховасці працэса фарміравання каштоўнасных адносін да бацькоўства ў студэнцкай моладзі.

ЛІТАРАТУРА

1. Чернявская, Ю. В. Беларусы: от «тутэйшых» до нации / Ю. В. Чернявская. – Минск: ФУАинформ, 2010. – 512 с.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

И.Е. Керножицкая
Витебск, ВГУ

Задачи, поставленные перед системой образования в современных условиях, актуализируют вопрос о качестве подготовки педагогических кадров. Сегодня в вузовском педагогическом образовании реализуются две основные модели профессиональной подготовки: адаптационная и профессионального развития. Целиценности первой модели – приспособление выпускника к условиям будущей работы. Данная модель, к сожалению, превалирует, в результате чего вузовское образование находится в «догоняющей» позиции по отношению к происходящим изменениям в практике обучения и воспитания. Ожидаемые результаты второй модели – формирование готовности и способности выпускника к инновационным изменениям в сфере своей профессиональной деятельности. Реализация данной модели обеспечивает «опережающий» характер педагогической подготовки.

Построение образовательного процесса на основе модели профессионального развития связано с подготовкой будущих педагогов как субъектов деятельности. По мнению Л. М. Митиной, студент как субъект – это активное созидательное начало, инициатор и автор своей активности, учитывающий внешние и внутренние условия ее реализации [1, с. 55]. Именно субъектность характеризует сту-

дента как носителя предметно-практической активности, который включается в деятельность, проявляя умения ее планировать, организовывать, регулировать, оценивать (А. К. Осницкий).

Развитие субъектных качеств личности студента непосредственно связано с такой организацией учебного процесса, когда для проявления познавательной активности обучающихся есть необходимые и достаточные условия: мотивация обучения, практико-ориентированные учебники, работа с разными базами информации, дифференцированные методы, приемы, дидактические средства, разнообразные способы педагогической поддержки, стимулирования, контроля. Важное место занимают занятия, где в центре внимания оказывается проблема «добывания» знаний и осмысления возможностей их применения через решение педагогических задач, моделирование педагогических ситуаций, приближенных к реальной жизнедеятельности школы. На таких занятиях исключается воспроизведение программного материала без представления о том, какое место он занимает в будущей профессии. На смену традиционному приоритету словесного знания, приходит знание – средство решения практической задачи.

Наиболее успешным образом подготовка будущих педагогов как субъектов профессиональной деятельности происходит в процессе педагогической практики. Являясь начальным этапом практического освоения педагогической профессии, практика позволяет студенту целенаправленно осуществлять свою самостоятельную работу, нести за нее ответственность, проявлять творчество, достигать личных успехов в формировании опыта обучения, воспитания, общения, взаимодействия, проверять свою предрасположенность к учительской работе.

Содержание практики, конкретизировано в заданиях, которые имеют очевидную «встроенность» в процесс освоения педагогической деятельности и обеспечивают студентам возможность осмысления прикладного значения теоретических знаний, развития личностных свойств и качеств, формирования основ профессиональной компетентности. Благодаря заданиям студенты изучают конкретные педагогические проблемы, планируют и осуществляют свою работу на уроке и внеурочных занятиях, анализируют результаты своего труда и т.д.

Система заданий по педагогике, во-первых, отражает этапность практического обучения (виды деятельности на ознакомительном, пробно-тренировочном и рефлексивном этапах); во-вторых, нацеливает на уяснение основных компонентов практической деятельности учителя (конструктивного, исследовательского и др.); в-третьих, обеспечивает постепенное усложнение обязанностей студента-практиканта: от наблюдений за организацией жизнедеятельности школьников до самостоятельного проведения учебно-воспитательных дел и занятий. Суть выполнения заданий состоит в необходимости постепенного, целенаправленного, с опорой на помощь и поддержку опытных педагогов, накопления практических умений, развития ценностного отношения к личностному самосовершенствованию, к проблемам школы, учителя, конкретного ученика. Развитие профессиональной субъектности будущего учителя связано с созданием и использованием в педагогическом коллективе таких факторов, как:

– креативная среда, интерес к достижениям педагогики, психологии, частных методик, инновационным поискам в практике обучения и воспитания;
– сотрудничество с компетентными педагогами, носителями субъектности, знакомство с их системой работы;
– общение с начинающими учителями, обсуждение педагогических начинаний, замыслов планов, способов апробирования результатов.

Одним из ведущих условий становления субъектности будущего учителя явля-

ется система взаимоотношений «студент – преподаватель – методист», предполагающая взаимную доброжелательность и уважение.
Следует выделить основные принципы, на которых строятся эти взаимоотношения: индивидуального подхода, педагогической поддержки, конструктивного диалога, опоры на позитивные достижения, инициативу и творчество.

Распространенной формой взаимодействия выступает консультирование. Задача консультанта-методиста – оказание помощи студенту в решении вопроса по его инициативе. Потребность студента в обсуждении сложившейся ситуации позволяет считать его ответственным за результаты своей деятельности, мотивированным на ценностно-смысловую интерпритацию знаний,конструктивное отношение к себе и другим людям. Беседуя со студентами о «поисках и находках» практического обучения, методист помогает студенту обосновывать свою позицию, оценивать целесообразность своего поведения, осознавать себя субъектом созидательно-преобразующей деятельности.

Во время практики студенты на собственном опыте убеждаются в объективной приложимости теории к реальной действительности: идеи, закономерности, выводы помогают правильно диагностировать педагогические явления, находить основную педагогическую проблему и способы ее оптимального решения. Однако это убеждение формируется успешнее, если методисты обращают внимание на зависимость, которая существует между научными основами работы и технологией ее осуществления, анализируют ситуации успешного решения педагогических задач с опорой на психолого-педагогическую теорию. Важно, показывать, что педагогическое знание дает не «руководство к действию», а смысл, образ, оригинальную основу мышления и поведения педагога.

Педагогическая практика – это разнообразные способы профессионального воспитания, творческого сотрудничества и взаимодействия, когда учитель не задает студенту однозначно «формы работы», а помогает нарабатывать свой стиль поведения, создавать свою систему выполнения профессиональных обязанностей, что и должно, вероятно, оцениваться как новообразование в будущем специалисте. Студент же вместо традиционного представления о нормативах и алгоритмах педагогической деятельности нарабатывает знания различных педагогических и методических подходов, умения их обоснованно комбинировать и находить новые решения. Важнейший вывод, к которому должен прийти будущий педагог состоит в том, что эффективность проводимой им работы зависит не столько от знания современных технологий, сколько от внутреннего потенциала его субъектного профессионального опыта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Личность и профессия: психологическая педагогика и сопровождение / под ред. Л.М. Митиной. - М., 2005. – 336 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В.А. Кузнецова
Витебск, ВГУ

В современных условиях при переходе высшей школы на двухуровневую систему образования складывается новая концепция характера самого образования.

Цель учебного процесса заключается не только в передаче знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, но и во всемерном развитии у студентов способности к постоянному, непрерывному самообразованию, стремления к по-

полнению и обновлению знаний, к творческому использованию их на практике, в сферах будущей профессиональной деятельности [1, с. 37].

В последнее десятилетие проблема организации самостоятельной работы студентов привлекает к себе растущее внимание педагогов, психологов, методистов.

В настоящее время высшая школа должна готовить:

- высококвалифицированного работника;
- конкурентоспособного на рынке труда;
- компетентного, ответственного;
- свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности;
- способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов;
- готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Решение этих задач невозможно без повышения роли управляемой самостоятельной работы студентов, усиления ответственности преподавателя за развитие навыков самостоятельной работы, за стимулирование профессионального роста студентов, воспитание их творческой активности и инициативы.

Эффективная организация самостоятельной работы студентов, в том числе при изучении иностранных языков, является в настоящий момент одной из наиболее актуальных. Согласно проведенным исследованием было отмечено, что большинство студентов не владеют учебными стратегиями выполнения различных заданий в процессе самостоятельной работы, хотя в тоже время многие задумываются над тем, как повысить эффективность своих знаний.

Анализ работы со студентами показал, что необходимо не только сформировать предметные знания в процессе самостоятельного обучения, но и научить студентов умению самостоятельно учиться. Под этим понимается осознание обучающимися собственных целей, постановка конкретных задач, выбор адекватных средств, путей и способов решения поставленных задач и достижения целей, использование разнообразных приемов овладения знаниями и навыками, умение адаптировать их к себе и выбирать наиболее эффективные, осуществление самоконтроля и регулирование процессов собственной ученой деятельности и самостоятельной работы. По мнению Ю.Н. Кулюткина, данную модель организации самостоятельной работы возможно реализовать только в том случае, если студенты займут позицию «я – учитель», т.е. обучающемуся необходимо получить опыт осуществления функций учителя: анализа, планирования, регулирования, оценки деятельности [2, с. 41-44].

Такой подход к организации самостоятельной работы, по мнению ученых, способен обеспечить различные учебные стратегии, которые должны быть включены в образовательный процесс.

В настоящее время термин «стратегия» все чаще используется в психолого-педагогических исследованиях, где наблюдается большое разнообразие трактовок этого понятия.

Зарубежные исследователи определяют стратегии как интеллектуальное поведение обучаемых в процессе учения с целью лучшего, более быстрого и эффективного изучения языка (Р. Рихтерих), как способы переработки информации, которые улучшают понимание, ускоряют процесс обучения или сохранения информации (Д. Гарднер, Л.Миллер).

Отечественные ученые определяют учебные стратегии как комплекс знаний и умений, способствующих осуществлению иноязычного общения (Н.Д. Гальско-

ва), как систему способов самостоятельного совершенствования иноязычных речевых навыков и умений вне ученого процесса

(Н.В. Чичерина). Согласно обобщенному определению А.В. Щепиловой, стратегия – это «способы и приемы выполнения задачи, которую человек ставит перед собой» [3, с. 33]. В своих исследованиях она проводит различие стратегии и приема обучения. По ее мнению, стратегия, в отличие от приема, имеет сложный комплексный характер, это целая группа действий, организованных специально для того, чтобы достичь конечной цели [3].

Под стратегиями самостоятельной работы мы понимаем организованную учащимися самостоятельную учебную деятельность, в основе которой заложены осознаваемые обучаемыми метакогнитивные, когнитивные и компенсаторные приемы, последовательное выполнение которых обеспечивает процесс эффективной самостоятельной учебной деятельности.

На наш взгляд, важнейшим условием, обеспечивающим эффективную организацию самостоятельной работы в вузе, является включение в ее состав различных видов стратегий самостоятельной работы, которые являются инструментом для выполнения различных действий.

Приведем несколько приемов, включенных в состав метакогнитивных, когнитивных, компенсаторных и социальных стратегий самостоятельной работы [4]:

Метакогнитивные стратегии делятся на стратегии целеполагания, планирования, самоуправления, самокоррекции, самооценки.

Когнитивные стратегии в свою очередь могут быть следующими:

-мнемические когнитивные стратегии;

-когнитивные стратегии концептуализации;

-учебные стратегии.

Компенсаторные стратегии делятся на стратегии компенсации языковых средств и стратегии поиска опор.

Таким образом, использование стратегий студентами при самостоятельной работе приведет к повышению эффективности общего уровня знаний и умений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языка как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов / А.В. Щепилова. М., 2005. 245с.
2. Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: учеб. пособие. СПб, 2008.
3. Кулюткин, Ю.Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучении / Ю.Н. Кулюткин // Вопр. психологии. 1984. № 5.
4. Бориско, Н.Ф. Сам себе методист, или Советы изучающему иностранный язык / Н.Ф. Бориско. Киев, 2001. 267с.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ УНПК

Е.А. Кунцевич
Витебск, ВГУ

Непрерывное образование – процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества.

Непрерывное педагогическое образование – это динамично развивающаяся система, которую отличает открытость, многоступенчатость, многоуровневость, многофункциональность и гибкость.

Развитие идеи непрерывного образования, в частности учителя, связано с гуманистической парадигмой, когда в центр внимания попадают человек, личность, ее желания и способности, их разностороннее развитие.

Система непрерывного педагогического образования в настоящее время направлена на решение задач профессионально-личностного становления педагога, специфики видов его деятельности и постоянно изменяющегося круга функциональных обязанностей. Она обеспечивает выпускникам педагогических учебных заведений более эффективную адаптацию на рынке труда в новых социально-экономических условиях.

Такая система образования представляет собой единый комплекс, действующий на основе субординации дошкольного, школьного и послешкольного звеньев, взаимосвязи и координации основных и параллельных, базовых и дополнительных, государственных и негосударственных, формальных и неформальных учреждений.

Центральная роль в развитии системы непрерывного образования, кадровом и научном обеспечении социально-экономического развития региона принадлежит классическим университетам. Современные классические университеты во многих регионах представляют собой крупные университетские комплексы, реализующие образовательные программы различных уровней и проводящие исследования по приоритетным направлениям науки. Важной задачей является интеграция в мировое образовательное пространство, укрепление международного партнерства и использование передового опыта зарубежных университетов с сохранением лучших традиций в области образования.

В настоящее время наблюдается повышение ответственности регионов за социально-экономическое развитие, заинтересованности в укреплении интеллектуального потенциала на местах. Региональная система непрерывного образования строится с целью подъёма экономики, активизации инвестиционной политики, подготовки высококвалифицированных кадров.

Такие возможности для педагога может предоставить учебно-научный-педагогический комплекс. В широком смысле комплекс должен решить следующие основные задачи:

- Сформировать заинтересованный и подготовленный контингент студентов, оставаясь открытой и доступной системой.
- Обеспечить качественное фундаментальное образование, основанное на эвристических принципах и интеграции с современными научными исследованиями.
- Обеспечить лабораторно-информационную базу образования и проведения научных исследований.
- Сформировать систему воспроизводства кадрового потенциала университетского комплекса.
- Обеспечить приемлемые траектории трудоустройства основной части обучающихся студентов, аспирантов, докторантов.

Учебно-научно-педагогические комплекс строится на основе результатов исследований научно-педагогических школ региона, на материале анализа конкретных образовательных возможностей.

Для успешной интеграции необходимо удовлетворение следующих свойств в комплексе:

- целостность, а не механическое соединение подразделений;
- преемственность всех звеньев данной системы (дошкольное образовательное учреждение - школа - колледж - вуз; послевузовская подготовка и переподготовка кадров);
- открытость для совместного взаимодействия.

УНПК способствует эффективно обеспечить профессиональное самоопределение учащихся. Но самое главное – это питательная среда для развития творческого потенциала личности, как будущего, так и действующего учителя; своеобразное образовательное пространство. Сформированный учебно-научно-педагогический комплекс охватывает все звенья образовательного процесса, обеспечивает единство содержания, форм и методов обучения.

Таким образом, можно сказать, что система непрерывного образования в настоящее время развивается и видоизменяется, но по-прежнему направлена на решение задач профессионально-личностного становления педагога. Современный педагог – это исследователь, способный к научной деятельности и постоянному саморазвитию. «Учитель живет до тех пор, пока учится, а как только он перестает учиться, в нем умирает учитель» [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 8 томах. М.: АПН СССР, 1949. Т. 6. 231 с.

КРИТЕРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ И ЭТАПЫ ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ

М.В. Макрицкий
Витебск, ВГУ

Обновление и расцвет общества невозможны без профессионализма составляющих его граждан. Необходима высокая профессиональная культура специалистов всех отраслей, и в том числе, учителей.

Специфика профессиональной культуры учителя заключается в том, что она является частью педагогической культуры. Профессионализм учителя принципиально возможно оценить пользуясь, во-первых, объективными критериями: высокая производительность учительского труда, количество и качество подготовленных им учеников, достижение учителем определенного социального статуса в профессии, умение решать разнообразные профессиональные задачи – задачи обучения и воспитания в соответствии с требованиями, предъявляемыми системой образования, а также запросами семьи и самих учащихся.

Субъективный критерий профессионализма учителя – его устойчивая профессионально-педагогическая направленность, понимание значения своей профессии и ее ценностных ориентаций. Кроме того, это и совокупность нужных профессионально-педагогических качеств, позитивное отношение к себе как к профессионалу. Важно сочетание высокого успеха труда с внутренним желанием оставаться в профессии.

Результативным критерием профессионализма учителя являются положительные качественные изменения в психическом развитии учащихся, возникающие в процессе воздействия на них учителя. Общественный запрос состоит в том,

чтобы сформировать у учащихся необходимые личностные качества, а именно: готовность к самосовершенствованию и саморазвитию, социальную и индивидуальную ответственность, готовность к самостоятельному выбору жизненного пути, гуманистические ориентации.

Процессуальный критерий характеризует психологический процесс труда: работа учителя с применением профессиональных знаний, умений, методик, техник и технологий; использование личностых профессионально-педагогических качеств – педагогического мышления, эмпатии и рефлексии, терпимости к непохожести другого человека и т.д. Сочетание результативных и процессуальных показателей составляет необходимую характеристику профессионализма учителя.

Нормативный критерий профессионализма учителя определяет то, на сколько глубоко он овладел нормативными требованиями, разработанными в науке и апробированными в практике, методическими приемами, формами и методами обучения и воспитания. Мастерство учителя составляет воспроизведение этих образцов труда на достаточно высоком уровне.

Индивидуально-вариативный критерий профессионализма учителя определяет, на сколько он стремится индивидуализировать свой труд, самореализовать в нем свои личностные потребности. В педагоге в настоящее время ценят самобытность, индивидуальность, неповторимость, наличие собственного стиля, оригинальность взгляда на жизнь. Сочетание в труде учителя умения овладеть нормами и в то же время внести в их выполнение свою индивидуальность – важная грань профессионализма.

Прогностический критерий определяет зону ближайшего развития и саморазвития учителя, те характеристики результата и процесса педагогической деятельности, которые у него имеются, но проявляются лишь в ситуациях поддержки со стороны окружающих.

Критерий профессиональной обучаемости определяет, готов ли педагог к принятию профессионального опыта коллег, проявляет ли он открытость. Творческий критерий показывает, стремится ли учитель выйти за пределы своей профессии, преобразовать ее опыт, обогатить ее личным творческим вкладом.

Критерий социальной активности и конкурентоспособности в профессии показывает, умеет ли педагог заинтересовать результатами своего труда окружающих, вступить в конкурентные отношения на рынке образовательных услуг, демонстрируя преимущество своих форм и методов работы. Критерий профессиональной приверженности показывает, умеет ли учитель соблюдать честь и достоинство профессии, видеть ее специфический неповторимый вклад в прогресс общества. Педагогу важно иметь профессиональный патриотизм.

Можно выделить следующие основные этапы, которые рано или поздно проходит каждый учитель на пути к профессионализму:

1. Этап адаптации учителя к своей профессии: первичное усвоение учителем нормативных требований, образовательных стандартов, необходимых приемов, методов, технологий обучения и воспитания.

2. Этап самопознания и самоактуализации в профессии: осознание учителем своих возможностей, способностей, индивидуальных особенностей; саморазвитие себя средствами профессии, целенаправленное и сознательное усиление своих положительных и сглаживание отрицательных качеств, утверждение индивидуального стиля работы.

3. Этап сомопобуждения и программирования будущей профессиональной деятельности: определение целей, путей, средств и методов самосовершенствования.

4. Этап самореализации – осуществление программы сомосовершенствова-

ния: освоение, гуманизация и совершенствование имеющегося педагогического опыта, его обогащение путем личного творческого вклада, внедрения авторских находок, усовершенствований в собственную профессиональную деятельность.

Таким образом, учитель-профессионал – это человек, который:

- успешно решает задачи обучения и воспитания, готовит для общества нужный социальный продукт – выпускника с качествами, небходимыми обществу на данном этапе исторического развития;
- личностно расположен к профессии, мотивирован к труду в ней;
- достигает желаемых обществом результатов в развитии личности учащихся;
- использует приемлемые в демократическом обществе способы и технологии;
- осваивает нормы, эталоны профессии, достигает мастерства в ней;
- стремится индивидуализировать свой труд, а также осознанно развивает свою индивидуальность;
- достигает уже сегодня необходимого уровня профессиональных личностных качеств, знаний, умений;
- имеет и осознает перспективу, зону своего ближайшего профессионального развития;
- открыт для постоянного профессионально обучения, накопления опыта;
- обогащает опыт профессии за счет личного творческого вклада;
- социально активен в обществе, не боится попадать в условия конкуренции образовательных услуг.

ТЭХНАЛОГІЯ ПРАЕКТАЎ ЯК ІНАВАЦЫЙНАЯ ФОРМА АРГАНІЗАЦЫІ І КАНТРОЛЮ САМАСТОЙНАЙ РАБОТЫ СТУДЭНТАЎ ВНУ

С.В. Мартынкевіч
Віцебск, ВДУ

На сучасным этапе развіцця гуманітарнай адукацыі важнае месца займаюць асобасна-арыентаваны і камунікатыўна-дзейнасны падыходы, якія накіраваныя на інтэнсіфікацыю працэсу навучання, развіццё творчага патэнцыялу, удасканаленне ўменняў і навыкаў самастойнай працы студэнтаў. Таму шырокае распаўсюджанне набываюць інавацыйныя тэхналогіі, дзякуючы якім адбываюцца пазітыўныя змены ў адукацыйным працэсе – ствараецца матывацыя, актывізуецца пазнавальная актыўнасць і вучэбна-навуковая дзейнасць студэнтаў. Інавацыйныя формы даюць магчымасць для самаразвіцця, фарміравання ацэначнага стаўлення да ведаў, усведамлення практычнай неабходнасці іх засваення.

Адной з найбольш распаўсюджаных інавацыйных тэхналогій навучання ў ВНУ з'яўляецца тэхналогія праектаў. **Мэта артыкула** – разгледзець сутнасць і абгрунтаваць мэтазгоднасць выкарыстання праектнай тэхналогіі у вучэбным працэсе ВНУ.

Праектнае навучанне ўключае распрацоўку комплексу вучэбна-даследчых дзеянняў, якія накіраваны на "атрыманне канкрэтнага (практычнага) выніку і яго публічнага прад'яўлення" [1, 228]. Стварэнне праекта арганізуецца як самастойнае індывідуальнае ці групавое даследаванне, якое носіць пошукавы, творчы характар. Колькасць выканаўцаў пры групавой формке працы можа залежаць ад мэты, аб'ёму вучэбнага матэрыялу, формы і спосабу прэзентацыі вынікаў.

Сукупнасць прыёмаў і аперацый адукацыйнага праекта, неабходных для самастойнага авалодання тэарэтычнымі ведамі і практычнымі ўменнямі,

забяспечвае дэталёвае вывучэнне вызначаных пытанняў пэўнай дысцыпліны. Разам з тым, тэхналогія праектнага навучання можа разглядацца як метатэхналогія і насіць інтэграваны (міждысцыплінарны) характар, што прадугледжвае актуалізацыю тэарэтычнага матэрыялу па некалькіх дысцыплінах, спалучэнне навуковых ведаў з практычнымі ўменнямі і навыкамі, падбор ілюстрацыйнага матэрыялу, вызначэнне формаў прэзентацыі і методыкі дэманстрацыі прыкладаў.

Улічваючы, што тэхналогія праектаў развівае праблемнае навучанне, прапанаваныя для вывучэння ці даследавання тэмы павінны накіроўваць студэнтаў на разгляд розных аспектаў, што будзе мець рэальную практычную значнасць для далейшай прафесійнай дзейнасці будучых спецыялістаў.

На нашу думку, праектнае навучанне дазваляе якасна арганізаваць працу студэнтаў па пытаннях, вызначаных для самастойнага вывучэння, такой практыка-арыентаванай дысцыпліны, як “Методыка выкладання беларускай мовы”. У цэнтры ўвагі – засваенне асобных тэм і авалоданне практычнымі ўменнямі выкладання беларускай мовы ў школе. Таму разам з распрацоўкай асноўных пытанняў будзе адбывацца узнаўленнем моўнай тэорыі, якая стане зместам тэмы ўрока, падбор дыдактычных тэкстаў, апісанне методыкі працы з імі, складанне планаў-канспектаў пэўных формаў навучання. Канчатковым вынікам такой працы з’яўляецца прэзентацыя лінгваметадычнага праекта.

У адпаведнасці з патрабаваннымі вызначаюцца наступныя этапы працы студэнтаў.

На пачатку пад кіраўніцтвам выкладчыка абмяркоўваюцца праблемныя пытанні, фармулюецца тэма і мэта, вызначаюцца падтэмы праекта, папярэдне абгрунтоўваецца яго структура. Разам з гэтым неабходна вызначыць метады даследавання (аналіз навуковых крыніц, назіранне, эксперымент і інш.).

Тэарэтычнай асновай праекта з’яўляюцца звесткі з розных дысцыплін, якія забяспечваюць найбольш глыбокі разгляд тэмы. Напрыклад, распрацоўка методыкі вывучэння асобных раздзелаў школьнага курса беларускай мовы патрабуе ад студэнтаў актуалізацыі матэрыялу па сучаснай беларускай мове, што дапаможа дакладна, навукова-абгрунтавана выкласці змест. Звесткі па этналінгвістыцы могуць быць выкарыстаны пры складанні дыдактычных тэкстаў. Веды па тэорыі маўленчай камунікацыі, культуры мовы і стылістыцы паглыбяць разуменне навуковых асноў методыкі развіцця маўлення вучняў.

Ахапіць шырокае кола пытанняў у час падрыхтоўкі лінгвадыдактычнага праекта дазваляе групавая форма працы. Гэта дае студэнтам магчымасць адначасова шукаць адказы на пытанні ў розных навуковых і метадычных крыніцах, складаць спісы літаратуры, абменьвацца інфармацыяй, вылучаць свае гіпотэзы і абмяркоўваць спрэчныя пытанні, атрымліваць індывідуальныя кансультацыі ў выкладчыка, ствараць уласныя сістэмы захавання інфармацыі, размяркоўваць ролі для прадстаўлення лінгваметадычнага праекта.

Прэзентацыя лінгваметадычнага праекта – гэта творчы вынік калектыўнай дзейнасці студэнтаў. Яна складаецца з некалькіх частак: інфармацыйнай – асвятленне складаных тэарэтычных пытанняў; ілюстрацыйнай – дэманстрацыя нагляднасці розных відаў, абгрунтаванне мэтазгоднасці яе выкарыстання і апісанне методыкі працы з наглядным матэрыялам; практычнай – правядзенне дзелавой гульні, у час якой студэнты прадстаўляюць распрацоўку метадаў і прыёмаў вывучэння тэмы ці асобных урокаў розных тыпаў. Напрыканцы студэнты робяць аналіз прэзентацый, абменьваюцца ўражаннямі і набытым вопытам.

Неабходнасць знешняй ацэнкі праектаў дазваляе выкарыстоўваць прэзентацыю як форму кантролю за самастойнай працай студэнтаў, Пры гэтым магчыма адначасова выявіць якасць засвоеных тэарэтычных звестак, здзейсніць дыягностыку ўзроўню практычных уменняў і навыкаў, вызначыць перспектывы ліквідацыі прабелаў у ведах студэнтаў.

Такім чынам, праектная тэхналогія як сукупнасць найбольш аптымальных спосабаў арганізацыі вучэбнай дзейнасці дазваляе рацыянальна выкарыстаць адведзены час для самастойнага засваення вучэбнага матэрыялу, асэнсавання тэарэтычных звестак і фарміравання практычных уменняў і навыкаў. Да таго ж, такая форма працы садзейнічае ўдасканаленню прагнастычных ўменняў студэнтаў – устанаўліваць прычынна-выніковыя сувязі і прадбачыць вынікі сваёй працы, камбінаторных ўменняў – камбінаваць раней вядомыя спосабы дзейнасці з новымі комплекснымі метадамі, фарміруе крэатыўнае мысленне, здольнасць да самаадукацыі і самаразвіцця, што з'яўляецца асновай прафесійнай кампетэнцыі будучых спецыялістаў.

ЛІТАРАТУРА

1. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т.1 / Г.К. Селевко – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ВУЗА

О.В. Махиня
Витебск, ВГУ

В современных социокультурных условиях Республики Беларусь модернизация системы вузовского образования в значительной степени определяется тем, насколько эффективно в нее вписываются инновационные процессы.

Рассматривая инновационные процессы в системе образования, следует отметить, что современные трактовки понятия «инновации в образовании» весьма противоречивы. Чаще инновации в образовании связывают с разработкой и внедрением новых средств, методов и технологий воспитания и обучения. Но, по мнению И.П. Подласого, инновации не сводятся только к ним.

Педагогические инновации – это рассматриваемые в неразрывном единстве идеи, концепции, средства, методы и результаты совершенствования педагогической системы. Анализ понятийно-терминалогического аппарата, предложенного исследователями в различных областях науки и техники, менеджмента, бизнеса и экономики, позволяет сформулировать следующее понятие «инновация» применительно к системе образования: «инновация в образовании – продукт профессионально-педагогической деятельности, который имеет существенные признаки новизны и использование которого способствует достижению социального, образовательного и экономического эффекта».

Инновационный процесс предполагает преобразование научных знаний в инновацию, в результате которого на рынке появляется новый товар, продукт, и он признается потребителями. Применительно к образовательной деятельности в качестве такого товара, продукта может выступать новая, теоретически обоснованная и экспериментально апробированная методика или технология обучения, которая предполагает использование следующих методов и приемов:

- проведение интерактивных лекций с использованием диалога на протяже-

нии всей лекции; проведение коротких презентаций, подготовленных студентами, которые раскрывали бы один из вопросов лекции, тестирование;

- использование на практических и семинарских занятиях таких форм, как «моя мастерская», «круглый стол», где студенты в ходе обсуждения решают важные проблемы выбранной специальности, проведение диспутов, дискуссий, анализ педагогических ситуаций;

- выполнение индивидуального научно-исследовательского задания, являющегося обязательным по учебной дисциплине;

- использование презентаций, публикаций, web-сайтов, подготовленных студентами;

- использование кейс-методов, «мозговой атаки», которые способствуют развитию творчества и активности будущего педагога;

- показ «мастер – классов», способствующих формированию профессиональной компетентности будущих педагогов;

- использование мультимедийных средств в процессе чтения лекций и практических занятий, электронных и разных видов опорных конспектов, предоставление студентам учебной информации на электронных носителях, Интернет-поиск и др.;

- использование элементов имитации, рефлексии релаксации в ходе, отдельных практических занятий;

- использование новых подходов к контролю и оцениванию знаний студентов, обеспечивающих объективность и надежность.

Инновации в воспитании имеют свою специфику, заключающуюся в определенном цикле развития, без которого трудно добиться успеха: зарождение идеи – принятие ее коллективом – целеполагание – разработка проекта инновационной идеи (определение нового содержания и новых технологий) – процесс реализации инноваций в вузовской практике – педагогический мониторинг – качественные изменения вуза.

Вузовский коллектив, решивший работать в режиме инновационного развития, должен: создать банк современных инноваций: разработать новое содержание и новые технологии, создать новые профессиональные объединения педагогов; определить отношение к инновациям, собрать альтернативные мнения, сформировать мотивацию педагогов; провести разъяснительную работу по осмыслению и осознанию каждым педагогом своего места в инновационном процессе; составить аналитические программы по апробированию новых идей и подходов; объективно оценить достигнутые результаты, установить причинно – следственные связи удач и ошибок, определить перспективы развития.

Инновации в области воспитания зависят от высокого профессионализма педагогических кадров, их готовности работать современно, которая выражается в творческом интересе к инновациям в воспитательной работе; сформированной потребности в личных достижениях; стремлении к профессиональному лидерству; позитивном отношении к творчеству и творческим людям.

Решающим фактором внедрения инноваций в воспитании является позиция руководителей вуза и, прежде всего, проректора по воспитательной работе, который должен: знать и генерировать идеи по проблемам инновационной деятельности; иметь независимость суждений на основе высокопрофессионализма; владеть панорамой инноваций в образовании за рубежом, в республике, области, вузе; иметь способность преодолевать инерцию в воспитательной работе педагогического коллектива; способность к овладению методологией творческой деятельности; владение методами экспериментальной работы; иметь способность аккуму-

лировать и внедрить опыт творчески работающих кураторов и преподавателей; способность к сотрудничеству с преподавательским и студенческим коллективом; умение разрешать творческие споры и конфликты.

Инновациями в области воспитания могут быть инновационные республиканские и целевые программы «Молодежь Беларуси», «Молодые таланты Беларуси»; концепции воспитания с учетом нормативных документов, достижений психолого–педагогической науки, инновационного опыта, местных условий и возможностей; обновление содержания воспитания: политическое и экономическое образование, правовая культура, гражданское и патриотическое воспитание, предпрофильная подготовка, национальная духовная культура, личная профессиональная карьера, проектирование образовательной траектории.

И.Г. Богуславская выделяет следующие инновационные технологии воспитания: национально – образовательные; телевизионные (ток-шоу, круглые столы, творческие портреты, видеопанорамы); информационные (создание сайтов, банка, идей, видеосюжеты, Интернет, медиотека); нестандартные технологии (импровизация, дни науки культуры, интеллектуальный марафон); социальное проектирование.

Инновации в области воспитания требуют высокого профессионализма преподавателя вуза, куратора.

Таким образом инновационная деятельность способствует формированию профессиональной компетентности, активизации познавательной деятельности студентов; мотивирование и стимулирование будущих специалистов к учебной деятельности, моделирование профессиональных умений будущего специалиста; удовлетворение профессиональных образовательных интересов и потребностей, развитие творчества, критического мышления, умение проявить свои личностные и профессионально-важные качества, обеспечение возможности к обучению на протяжении жизни; формирование профессиональной мобильности, креативности, компетентности, и конкурентноспособности будущих учителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богуславская И. Г. «Инновационная деятельность как условие развития личности» URL: http//www.rubedu.info/artikle
2. Гончаров С. М., Гурин В. А. «Кредитно-модульная система организации учебного процесса: методический аспект. Монография. – Ровно: НХРГП, 2008. – 626 с.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНДРАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Н.А. Ракова
Витебск, ВГУ

Взаимодействие обучающих и обучающихся положено в основу реализации андрагогического процесса и является его универсальной характеристикой. Оно имеет своей конечной целью переосмысление уже сложившейся системы знаний, умений, навыков, опыта, развитие критического, творческого мышления, интегрированного с чувственной сферой человека.

Взаимодействие, как правило, имеет две стороны: воздействие андрагога и ответная реакция обучающегося. Взаимодействие могут быть прямые и косвенные, различаться по направленности, содержанию и формам предъявления, по наличию или отсутствию цели, характеру обратной связи (управляемые, неуправ-

ляемые) и т.п. Столь же многообразны и ответные реакции: активное восприятие, переработка информации, игнорирование или противодействие, эмоциональное переживание или безразличие, действия, поступки, деятельность и т.п.

Субъектность андрагогического процесса может быть реализована посредством педагогической технологии.

Существует множество определений понятия «технология». Под педагогической технологией понимают последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или на планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса. Это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий [1. с. 329].

Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальные набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса [2.с. 104].

Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса [3. с. 22].

Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И. П. Волков).

Технология обучения – это составная процессуальная часть дидактической системы (М. Чошанов).

Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя [4. с.22].

Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [5.с. 17].

Из данных определений можно сделать вывод, что педагогическая технология представляет собой систему научно обоснованных действий всех, но прежде всего, активных элементов (участников) процесса обучения, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения [6. с. 16].

Данное определение понятия педагогической технологии, на наш взгляд, правомерно и для технологии обучения взрослых, направленной на достижения диагностично заданной цели, ориентированной на возможности взрослых в организации своих занятий.

С точки зрения Г.К. Селевко, педагогическая технология функционируют и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регуляторов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами:

–научным: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

–процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

–процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств [7. с. 14-16].

Понятие педагогической технологии тесно связано с понятиями методики преподавания и воспитательной работы. Отличие состоит в том, что методика представляет собой совокупность методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к личности педагога, осуществляющего данный процесс. В технологиях более представлена Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М., 1998. – 256 спроцессуальная, количественная и расчетная стороны, в методиках – целевая, содержательная, качественная и вариативно-ориентировочная. Технология отличается от других методик своей воспроизводимостью, устойчивостью результатов.

При организации процесса обучения обучающие и обучающиеся совершают определенные операции, направленные на решение определенных задач. Педагогическая задача требует ее осознания и анализа, результатом которого является постановка диагноза.

Педагогический диагноз – это оценка общего состояния процесса обучения и его отдельных компонентов в тот или иной момент его функционирования на основе всестороннего целостного обследования. Педагогической диагностикой называется исследовательская процедура, направленная на «прояснение» условий и обстоятельств, в которых будет протекать процесс обучения.

Педагогическая диагностика выполняет следующие функции:

–информационная;

–оценочная;

–прогностическая;

–формирующая.

После анализа и диагностирования следует прогнозирование процесса обучения. Прогнозирование – процесс получения опережающей информации о педагогическом объекте или явлении, опирающей на научно обоснованные положения и методы. Прогнозирование арктически сводится к целеполаганию.

Целеполагание – система профессионального осмысления объективной социально-психологический и культурологической необходимости развития личности современного человека, способного жить в контексте современной культуры и творить жизнь.

Технология педагогического целеполагагния – последовательная взаимосвязанная система действий андрагога (педагога), направленная на определение, формулировку целей обучения, воспитания и развития обучающихся. Конструирование процесса обучения завершается его проектированием и конструированием. Педагогическое проектирование (создание проекта*)* – это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности обучающихся и обучающих. Педагогическое конструирование (создание конструкта*)* – это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях. Результатом конструирования деятельности является планирование.

Технология осуществления процесса обучения – совокупность последовательно реализуемых технологий передачи информации, организации учебно-познавательной и других видов развивающей деятельности, стимулирования ак-

тивности обучающихся, регулирования и корректирования хода процесса обучения, его текущего контроля.

Реализуя технологии обучения андрагог организует взаимодействие всех участников процесса обучения, определяет на каждом конкретном занятии реальные образовательные задачи. В соответствии с поставленными задачами определяет содержание, подлежащее усвоению. В соответствии с содержанием выявляет источники, методы, средства и формы организации процесс обучения, проводит мониторинг результативности процесса обучение и вносит необходимые коррективы в ход реализации процесса обучения.

Обучающийся выполняет, определенную на этапе планирования, программу обучения.

Таким образом, реализация технологий обучения предполагает активное участие обучающих и обучающихся на каждом из ее этапов; обучающие и обучающиеся выполняют определенные, присущие им функции, которые характеризуют основные цели и особенности действий активных участников процесса обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сластенин, В.А. Педагогика / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М., 1997. – 512 с.
2. Лихачев, Б.Г. Педагогика / Б.Г. Лихачев. – М., 1992. – 464 с. 3..Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М., 1989. – 192 с.
3. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В.М. Монахов. – Волгоград, 1995. – 230 с.
4. Кларин, М.В. Педагогическая технология / М.В. Кларин. – М., 1989. – 75 с.
5. Змеев, С.И. Технология обучения взрослых / С.И. Змеев. – М., 2002. – 128 с.
6. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М., 1998. – 256 с.

ФАРМІРАВАННЕ ПРАФЕСІЙНЫХ НАВЫКАЎ БУДУЧЫХ СПЕЦЫЯЛІСТАЎ У ПЕРЫЯД ПЕДАГАГІЧНАЙ ПРАКТЫКІ

Т.А. Суднічэнка

Орша, Аршанскі каледж УА "ВДУ імя П.М. Машэрава"

Прафесійныя навыкі будучых спецыялістаў фарміруюцца на псіхолага-педагагічных навыках і практычным вопыце. Сувязь тэорыі з практыкай з'яўляецца крытэрыем для вызначэння падрыхтаванасці навучэнцаў каледжа да самастойнай работы ў школе.

На сучасным этапе развіцця інфармацыйнага грамадства ўзнікла неабходнасць творча падыходзіць да выкладання беларускай мовы і літаратурнага чытання ў пачатковых класах школы. Вядома, што асноўным аб'ектам вывучэння мовы з'яўляецца слова, але вельмі важнае значэнне павінна надавацца таму, як правільна падыходзіць да тлумачэння моўных або чытацкіх паняццяў. Пры правільным фарміраванні моўных і маўленчых уменняў і навыкаў актывізуецца працэс пазнання свету, які з'яўляецца "компасам" у набыцці ведаў. Калі настаўнік тлумачыць матэрыял на высокім метадычным і тэарэтычным узроўні, то і вучні засвойваюць яго якасна [2, 17].

З усіх сродкаў выхавання, якія ёсць у нас, самым выпрабаваным і надзейным было і будзе слова. Хто ж, як не настаўнік, павінен не толькі навучыць кожнага

свайго выхаванца пісьменнасці, але і абавязкова даць яму трывалыя асновы эстэтычнай культуры, развіць слых і густ да слова, каб потым, кім бы чалавек ні стаў, якую б спецыяльнасць ні выбраў, у ім жыла патрэба няспыннага духоўнага ўзбагачэння [3, 24].

Ва ўмовах сённяшняй школы неабходна не толькі глыбока пераасэнсаваць традыцыйныя падыходы ў навучанні, але і бачыць канкрэтныя шляхі і метады, якія б стварылі ўмовы для эстэтычнага, маральнага і інтэлектуальнага развіцця вучняў, гэта значыць, стварылі б умовы для выхавання творчай асобы.

Фарміраванне прафесійных навыкаў настаўнікаў грунтуецца на сістэме яго ведаў і практычнага вопыту. Сувязь тэорыі з практыкай з'яўляецца крытэрыем для вызначэння падрыхтаванасці навучэнцаў педагагічнага каледжа. Непарыўная сувязь педагагічнай практыкі з тэорыяй ствараюць неабходныя ўмовы для іх прафесійнага асэнсавання. Практыка па беларускай мове і літаратурнаму чытанню прадугледжвае, перш за ўсё, выкананне пэўных функцый:

- адаптацыйную;
- навучальную;
- развіццёвую;
- выхаваўчую.

Пры гэтым маецца на ўвазе, што навучэнец не толькі знаёміцца з рознымі відамі вучэбна-выхаваўчых устаноў і арганізацыяй работы ў іх, але і прымяняе і паглыбляе тэарэтычныя веды па прадмеце, у яго фарміруюцца прафесійна-асобасныя ўласцівасці і якасці: культура зносін, педагагічны такт, ініцыятыўнасць. У перыяд тэхналагічнай і пераддыпломнай практыкі развіваюцца даследчыя здольнасці будучых настаўнікаў, а таксама практычнае авалоданне імі методыкай даследавання.

Педагагічная практыка – гэта не проста далучэнне практыканта да навучальна-выхаваўчай работы ў школе і назапашванне ім вопыту работы, гэта асэнсаванае прымяненне псіхолага-педагагічнай тэорыі ў рэальных умовах школьнага навучання і выхавання і выпрацоўка на гэтай аснове прафесійнага педагагічнага ўмення.

У працэсе педагагічнай практыкі па беларускай мове і літаратурнаму чытанню навучэнцы павінны сфарміраваць прафесійныя ўменні: канструктыўныя, арганізатарскія, камунікатыўныя, даследчыя. Да фарміравання прафесійных уменняў вядзецца падрыхтоўка на ўроках па методыцы выкладання беларускай мовы. Перш за ўсё, неабходна навучыць будучых настаўнікаў фарміраваць ўменне планаваць урокі і пазакласныя заняткі па прадмеце, распрацоўваць планы-канспекты ўрокаў, уменне працаваць з метадычнай літаратурай, школьнымі падручнікамі і праграмамі, творча падбіраць матэрыял, наглядныя дапаможнікі, тэхнічныя сродкі навучання. Важнае значэнне надаецца і фарміраванню ўмення выбіраць найбольш эфектыўныя формы, метады і прыёмы правядзення ўрокаў і пазакласных заняткаў з улікам асаблівасцей развіцця вучняў, творча прымяняць веды, атрыманыя пры вывучэнні прыватных методык і псіхолага-педагагічных дысцыплін.

У працэсе падрыхтоўкі да ўрока беларускай мовы і літаратурнага чытання ў перыяд тэхналагічнай або пераддыпломнай практыкі навучэнец павінен умець вызначаць узровень развіцця ў вучняў умення вучыцца і матывы вучэння, дакладна фармуляваць мэты і задачы ўрока, рабіць паэлементны аналіз зместу вучэбнага матэрыялу, умець выдзяляць паняцці, правілы, асноўныя і спецыфічныя веды па прадмеце. Навучэнцы каледжа павінны дакладна засвоіць, што на працягу ўсяго навучання ў пачатковай школе важнае значэнне надаецца развіццю звязнай мовы

вучняў. Развіццё звязнай мовы вучняў адбываецц ў працэсе вывучэння яе законаў, засваення арфаэпічных, лексічных, граматычных, пунктуацыйных, стылістычных і акцэнталагічных норм. Практыкант павінен асэнсаваць, што на кожным уроку неабходна так прадумваць работу, каб вучні змястоўна, паслядоўна, правільна, зразумела выказвалі свае думкі ў вуснай і пісьмовай форме.

Рыхтуючы навучэнцаў каледжа да правядзення пробных урокаў у перыяд тэхналагічнай практыкі і да правядення ўрокаў у перыяд пераддыпломнай практыкі, неабходна ўзброіць іх парадамі, як рыхтавацца да правядзення ўрокаў беларускай мовы і чытання:

- вырашаць адукацыйную, развіваючую і выхаваўчую мэты;
- прымяняць разнастайныя метады і прыёмы работы;
- выбіраць арыгінальныя формы правядзення ўрокаў;
- ажыццяўляць унутрыпрадметныя і міжпрадметныя сувязі;
- папаўняць слоўнікавы запас вучняў;
- прымяняць дыферэнцыраваныя і індывідуальныя заданні;
- развіваць арфаграфічную пільнасць і звязную мову вучняў;
- прадугледжваць самастойную работу вучняў, вызначаць яе месца;
- захоўваць адзіны моўны арфаграфічны рэжым;
- рацыянальна размяркоўваць час;
- захоўваць санітарна-гігіенічныя патрабаванні;
- аб'ектыўна ацэньваць адказы вучняў;
- выбіраць метады кантролю;
- прадумваць выхаваўчыя магчымасці зместу матэрыялу;
- захоўваць такт, сачыць за культурай мовы, клапаціцца аб знешнім выглядзе;
- прадумваць дамашняе заданне, яго даступнасць, варыятыўнасць і г.д.

Пры мэтанакіраванай падрыхтоўцы да правядзення пробных урокаў у перыяд тэхналагічнай і пераддыпломнай практыкі навучэнцы каледжа на ўласным вопыце пераконваюцца ў аб'ектыўнай неабходнасці прымянення тэорыі ў практычнай дзейнасці, асэнсоўваюць важнасць пашырэння і паглыблення сваіх ведаў як абавязковай умовы паспяховага набыцця вопыту навучальна – выхаваўчай работы ў школе. Творчы характар педагагічнай практыкі прадугледжвае і павінен забяспечыць развіццё ў кожнага навучэнца здольнасці да нестандартнай інтэрпрэтацыі вучэбна-выхаваўчага працэсу.

Для таго,каб падрыхтаваць кожнага навучэнца каледжа да рэалізацыі новых ідэй і падыходаў у навучанні малодшых школьнікаў, да асэнсавання новага зместу навучання, трэба фарміраваць і развіваць у будучых настаўнікаў прафесійныя якасці, педагагічныя ўменні і навыкі, вучыць добра валодаць беларускай мовай, выхоўваць павагу да нацыянальнай культуры, да працы. Непарыўная сувязь педагагічнай практыкі з псіхолога-педагагічнай тэорыяй, глыбокае асэнсаванне навучэнцамі ўменняў і навыкаў, якія выпрацоўваюцца ў працэсе навучання, ствараюць неабходныя ўмовы для іх прафесійна-педагагічнага фарміравання.

ЛІТАРАТУРА

1. Абдуллина, О.А., Загрязкина, Н.Н. Педагогическая практика студентов. М., 1989.
2. Варановіч, З.Б. Методыка выкладання беларускай мовы. Мн.,1995.
3. Протчанка, В.У. Актуальныя пытанні тэорыі і практыкі навучання беларускай мове.– Мн., 2001.

РОЛЯ ПРАКТЫЧНЫХ ЗАНЯТКАЎ У ФАРМІРАВАННІ ПРАФЕСІЙНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ БУДУЧЫХ НАСТАЎНІКАЎ

К.А. Чыкаванава
Орша, Аршанскі каледж УА "ВДУ імя П.М. Машэрава"

Методыка развіцця маўлення як раздзел методыкі выкладання беларускай мовы займае важнае месца ў прафесійна-адукацыйнай праграме падрыхтоўкі спецыялістаў, бо маўленне для чалавека сацыяльна значнае, яго роля ў сістэме вышэйшых псіхалагічных функцый, у станаўленні і развіцці асобы значная, перабольшыць яе немагчыма. Здзяйсняючы прафесійную падрыхтоўку спецыялістаў, неабходна, каб навучэнцы авалодалі ведамі па тэорыі развіцця маўлення, навучыліся кіраваць працэсам яго развіцця, маўленчымі зносінамі, прымянялі засвоеныя веды практычна [1, 7].

Улічваючы патрабаванні дзяржаўнага стандарта адукацыі, каледж рыхтуе спецыялістаў, якія маюць добрую практычную падрыхтоўку і дастатковы аб'ём тэарэтычных ведаў пра прынцыпы функцыянавання аб'ектаў. У каледжы ствараюцца спрыяльныя ўмовы, якія дазваляюць перайсці да рэфлекторнага ўзроўню прафесійнай падрыхтоўкі.

Выпускнік каледжа педагагічнага аддзялення павінен ведаць асноўныя прынцыпы маўленчай камунікацыі і валодаць спосабамі маўленчых зносін з дзецьмі і дарослымі, мець веды аб арганізацыі работы па развіцці маўлення ва ўзаемасувязі з работай па ўсебаковым развіцці малодшага школьніка, падбіраць і выкарыстоўваць дыдактычны матэрыял, аналізаваць і ацэньваць вынікі педагагічных узаемадачыненняў.

На ўроках методыкі выкладання беларускай мовы вялікая ўвага надзяляецца фарміраванню ў навучэнцаў прафесійных уменняў, накіраваных на дыягностыку маўленчага развіцця, мадэліраванне працэсу дыдактыяных маўленчых зносін, арганізацыю і кіраванне гэтым працэсам, аналіз камунікатыўнага акта.

Практычныя заняткі, якія праводзяцца на ўроках методыкі выкладання беларускай мовы, займаюць важнае месца ў фарміраванні прафесійнай кампетэнцыі будучых настаўнікаў. Выкарыстанне розных відаў практычных заняткаў актуальна не толькі для методыкі развіцця маўлення, бо без практычнага засваення матэрыялу тэорыя не мае жыцця.

Практычныя заняткі па методыцы выкладання беларускай мовы накіраваны на абмеркаванне метадычных пытанняў і праблем, на распрацоўку навучэнцамі канспектаў урокаў, дыдактычных гульняў і практыкаванняў, планаў работы, аналізу прагледжаных і праведзеных урокаў беларускай мовы і літаратурнага чытання.

У залежнасці ад тэмы і зместу ўрокаў практычным заняткам адводзіцца розны час. Навучэнцы могуць атрымліваць кароткачасовыя заданні для самастойнай работы на ўроку, выконваць практычныя заданні цэлы ўрок ці працаваць самастойна (дома, у школе). На ўроках методыкі выкладання беларускай мовы практыкуюцца наступныя віды практычных заняткаў:

– аналіз падручнікаў, праграм, урокаў беларускай мовы і літаратурнага чытання і г.д.;

– распрацоўка фрагментаў урокаў розных тыпаў, заданняў, практыкаванняў па пэўных тэмах;

– складанне слоўнікаў да ўрокаў беларускай мовы і літаратурнага чытання;

– правядзенне фрагментаў урокаў з навучэнцамі;

–падбор традыцыйных і нетрадыцыйных прыёмаў для развіцця мовы малодшых школьнікаў;

–фармулёўка мэт і задач урокаў беларускай мовы і літаратурнага чытання.

Важнае месца на практычных заняках адводзіцца рабоце з вучэбнай і метадычнай літаратурай, якая дазваляе навучэнцам арыентавацца ў навінках, знаходзіць для сябе важнае, патрэбнае, дапамагае самастойна набываць веды. На ўроках методыкі выкладання беларускай мовы выкарыстоўваюцца розныя формы работы з літаратурай, мэта якіх – навучыць аналізаваць, шукаць неабходную літаратуру, працаваць з ёй. У час заняткаў навучэнцы складаюць анатацыі на прачытаныя артыкулы з метадычных часопісаў, кніг па методыцы выкладання мовы, пішуць рэцэнзіі на рэфераты, аналізуюць літаратуру па канкрэтнай тэме, канспектуюць, тым самым развіваючы сваё маўленне і набываючы навыкі па відах работ для развіцця маўлення вучняў.

Вывучэнне методыкі выкладання беларускай мовы пабудавана на рабоце з дакументамі, якія вызначаюць змест работы настаўніка, таму на ўроках навучэнцы знаёмяцца з праграмамі па беларускай мове і літаратурным чытанні ў пачатковых класах школы. У час аналізу праграм вызначаюцца агульнапрынятыя і інавацыйныя падыходы да развіцця маўлення вучняў, параўноўваюцца метады, формы і змест работы, навучэнцы плануюць асаблівасці правядзення ўрокаў, дыдактычных гульняў у адпаведнасці з патрабаваннямі праграмы.

У фондзе кабінета методыкі выкладання беларускай мовы маецца значны набор канспектаў заняткаў па развіцці маўлення на ўроках літаратурнага чытання і беларускай мовы, каб навучыць аналізаваць урокі рабіць вывады пра іх эфектыўнасць. Для таго, каб будучыя настаўнікі правільна, метадычна граматна праводзілі работу з малодшымі школьнікамі на ўроках, у час практычных заняткаў практыкуем складанне канпектаў урокаў, іх фрагментаў, дыдактычных гульняў, лексіка-граматычных практыкаванняў, як традыцыйных форм правядзення, так і з выкарыстаннем нетрадыцыйных методык, якія пакуль яшчэ не атрымалі шырокага распаўсюджання (РАФТ, лініі параўнання, Fishbone, кластары, інсерт і інш.).

У якасці практычных заданняў на ўроках методыкі выкарыстоўваецца складанне апорных схем навучэнцамі да вуывучаемых тэм. Такія схемы садзейнічаюць эфектыўнаму адвольнаму запамінанню, прывучаюць дакладна мысліць, дапамагаюць выдзеліць састаўныя часткі ў вывучаемым матэрыяле.

Каб навучэнцы змаглі авалодаць практычнымі навыкамі, на ўроках методыкі выкладання беларускай мовы мадэліруем сітуацыі, у якіх навучэнцы выступаюць у розных сацыяльных і прафесійных ролях. Гэта дапамагае лепш засвоіць тэарэтычныя веды, прымяніць іх на практыцы, дае права выбару самастойнага рашэння.

Фарміраванне прафесійных уменняў цесна звязана з развіццём у навучэнцаў агульнавучэбных уменняў і навыкаў, гэта значыць жадання і ўмення вучыцца, атрымліваць веды актыўна, з вядомай доляй самастойнасці, пераадольваючы цяжкасці і праблемы. Вырашэнне гэтага пытання патрабуе працяглай затраты сіл, умення арганізаваць працэс навучання, узаемаразумення выкладчыка і навучэнца.

Практычныя заняткі па развіцці маўленчай дзейнасці на ўроках методыкі выкладання беларускай мовы і літаратуры дазваляюць павысіць цікавасць да яго, садзейнічаюць працэсу пераносу тэарэтычных ведаў на практыку.

Асаблівы клопат выклікае тое, што лінгвістычная падрыхтоўка некаторых навучэнцаў знаходзіцца не на высокім узроўні, у ніх нізкі узровень маўленчай культуры. У такім выпадку нельга гаварыць пра развіццё мовы вучняў, бо будучы спецыяліст не заўважае, што дапускае ў сваім маўленні граматычныя памылкі,

вульгарызмы, жаргонныя выразы, што ў яго бедны слоўнікавы запас. Таму практычныя заняткі на ўроках методыкі выкладання беларускай мовы дапамагаюць будучаму настаўніку зразумець узровень развіцця ўласнага маўлення і дапагаюць працаваць над яго ўдасканаленнем.

Такім чынам, практычныя заняткі як форма самастойнай работы на ўроках методыкі выкладання беларускай мовы дае магчымасць пераходу ад засваення методыкі на эмпірычным узроўні да больш шырокага бачання праблем моўнага развіцця і пошуку іх вырашэння ў практычнай дзейнасці настаўніка пачатковых класаў.

ЛІТАРАТУРА

1. Заячук, В.А. Трансформация профессионального педагогического образования / В.А. Заячук// Народная асвета. – 2005. – №9. – С. 6–10.

Физическая культура

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БИОХИМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ТРЕНЕРОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ ШЕЙПИНГА

И.С. Борисевич, С.А. Передня
Витебск, ВГУ

Все большую популярность в нашей стране приобретает приверженность населения к здоровому образу жизни. Под здоровым образом жизни понимают не только правильное питание, отказ от вредных привычек, но и соответствующую физическую активность. Физическая активность вызывает наибольшие опасения в век информационных технологий в силу всеобщей гипоактивности населения. В связи с этим сегодня многие ученые и практики обращаются к различным аспектам проблемы здорового образа жизни и оздоровительной физкультуры.

Одной из наиболее перспективных современных комплексных систем оздоровительной физической культуры является шейпинг. Шейпинг – это система развивающих занятий, направленная на физическое, духовное и эстетическое совершенствование человека, создание имиджа современного человека, прежде всего элегантной женщины; это система, использующая гимнастические, танцевальные упражнения и ориентированная на людей всех возрастов и различных физических возможностей.

Уже сегодня на рынке услуг все большую популярность приобретают залы шейпинга. В результате появилась необходимость в специалистах по преподаванию шейпинга, которые могут не только помочь в выборе рациона питания, но комбинировать и корректировать уровень физической нагрузки в соответствии с индивидуальными особенностями обмена веществ на каждом из возрастных периодов.

Таким образом, возникла потребность в осуществлении подготовки специалистов по преподаванию шейпинга. Однако на факультетах физической культуры и спорта студентов к такой работе не готовят. Одной из причин происходящего является отсутствие соответствующей теоретической базы и учебно-методического обеспечения. При этом будущий тренер должен не только в совершенстве владеть различными системами шейпинг-упражнений, но и осознавать роль шейпинга с научной точки зрения, основанной на позитивных измене-

ниях антропометрических и биохимических показателей у занимающихся. Особая значимость биохимических аспектов этой проблема обоснована тем, что параллельно внешним антропометрическим преобразованиям происходят кардинальные изменения именно в биохимических показателях важнейших метаболических процессов организма [1].

В связи с этим нами разработана и теоретически обоснована методическая система биохимической подготовки студентов факультетов физической культуры и спорта к преподаванию шейпинга, системообразующим компонентом которой является соответствующий биохимический спецкурс. Эта система включает четыре структурные подсистемы: цель, содержание, процесс обучения и результат.

Цель данной методической системы заключается в развитии у студентов факультета физической культуры и спорта профессионально-значимых компетенций на основе формирования у них целостных биохимических представлений о шейпинге, его роли и критериях оценки результатов.

Теоретико-методологическими основами разработки подсистемы содержания биохимической подготовки студентов факультетов физической культуры и спорта к преподаванию шейпинга стали: философия здорового образа жизни, теория совокупного функционирования систем организма, механизмы саморегуляции и адаптации в организме, а также основные методологические подходы, используемые в педагогических исследованиях (системно-структурный, интегративный, компетентностный и личностно-деятельностный подходы).

При разработке содержания спецкурса мы использовали принципы научности, доступности, системности, интегративности, активности и сознательности в обучении.

Принцип научности – предполагает отражение в учебном содержании спецкурса объективных критериев эффективности шейпинг-системы, функции которых выполняют биохимические показатели (химический состав пищи, метаболиты и гормоны крови, химический состав тела и др.) и установление взаимосвязей между ними. Реализуя данный принцип, студенты знакомятся не только с готовыми выводами, но и с научными методами исследования, сопоставляя реальные результаты изменения антропометрических и биохимических показателей, полученные в ходе занятий шейпингом.

Принцип доступности – определяет глубину научной интерпретации биохимической информации, посильной для восприятия и понимания студентов физкультурных факультетов, учитывая специфику и уровень их предшествующей подготовки по биохимии.

Принцип системности – предполагает формирование в сознании студентов системы научных знаний со всеми их фактами и взаимосвязями между ними, обеспечивающими целостное понимание сущности шейпинга и результатов его воздействия на физическое, психологическое состояние человека. Для этого эффективность и преобразующая роль шейпинга рассматривается с различных позиций (социальных, психологических, биохимических), создавая у студентов как можно более полное, объективное представление.

Принцип интегративности – основан на установлении в содержании спецкурса интегративных взаимосвязей между курсами анатомии и физиологии человека, биохимии, комплексами психолого-педагогических и специальных спортивных дисциплин и методики преподавания физической культуры. Интегративный подход к конструированию содержания данного спецкурса способствует формированию у студентов качественно новых специальных компетенций в области шейпинга.

Принцип сознательности и активности в обучении – предполагает отбор такого содержания спецкурса, которое будет обеспечивать глубокое осмысление студентами полученных знаний, а также способствовать организации учебно-исследовательской деятельности студентов, связанной с шейпингом.

Таким образом, была создана программа спецкурса «Шейпинг – комплексная система оздоровительной физкультуры», которая включает следующие основные разделы: «Шейпинг как средство здорового образа жизни», «Биохимия вредных привычек», «Биохимия пищеварения», «Биохимия мышечного сокращений», «Анализ и оценка катаболических и анаболических процессов в организме», «Оценка степени тренированности организма» [2].

Процесс биохимической подготовки студентов к преподаванию шейпинга реализуется на основе принципов: поэтапного формирования и развития профессионально-значимых компетенций; взаимодействия методов и методических приемов обучения биохимии и спецкурса по подготовке преподаванию шейпинга; сознательности и активности в обучении; сотрудничества преподавателя и студентов в процессе учебной деятельности.

Среди организационных формы работы следует выделить основные (лекции, специально созданный лабораторный практикум, самостоятельная работа студентов) и вспомогательные (консультации).

Таким образом, организация системной опережающей подготовки будущих преподавателей шейпинга способствует решению комплексной проблемы реализации здорового образа жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисевич, И.С. Биохимический контроль шейпинг-тренировок / И.С. Борисевич // Биохимия здорового образа жизни: сборник научных статей / Витебский государственный университет; под ред. А.А. Чиркина, В.С. Улащика. – Витебск, 2005. – С. 139 – 145.
2. Борисевич, И.С. О преподавании биохимического спецкурса «Шейпинг – комплексная система оздоровительной физкультуры» для студентов факультета физической культуры и спорта / И.С. Борисевич // Хімія: праблемы выкладання. – 2010. – № 2. – С. 19 – 26.

ДИНАМИКА ФИЗИЧЕСКОЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ У СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ В РАЗЛИЧНЫЕ ПЕРИОДЫ УЧЕБНОГО ГОДА

С.Г. Василенко, А.В. Радкевич
Витебск, ВГУ

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].

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:

$$ÈÐ = \frac{4 \times (Ps_1 + Ps_2 + Ps_3) - 200}{10}$$, где

Ps1 - измерение ЧСС в покое за 15 сек.,

Ps2 - измерение ЧСС за первые 15 сек. после нагрузки,

Ps3 - 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].

Комплексная оценка состояния здоровья предусматривает исследование физической работоспособности организма студентов. Нами изучена физическая работоспособность у 79 юношей и 65 девушек, студентов факультета физической культуры и спорта УО «ВГУ им. П.М. Машерова» в различные периоды учебного года в недельном микроцикле. Определение физической работоспособности (ФР) проводилось по индексу Руфье. В начале учебного года (сентябрь) ФР существенно не отличалась у юношей и девушек. Самой низкой ФР была в субботу (в среднем 4,47±0,39), а самой высокой – в четверг (3,56±0,37) ($p<0,05$). В утренние часы ФР была выше чем в вечерние. У большей части обследованных эти различия были достоверными. В ноябре ФР несколько повысилась, на 4,8%, 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 22,8% чем у девушек ($p<0,05$). У юношей самой высокой ФР была в среду и четверг (3,5±0,3 и 3,57±0,4) при средней 4,02±0,36 в утренние часы, и самые низкие показатели фиксировались в вечерние часы (5,05±0,35 и 5,43±0,57). Самая низкая ФР отмечена в утренние часы в понедельник и субботу (5,56±0,36 и 5,52±0,5), 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 5,88±0,32 у девушек и 4,7±0,33 у юношей). Самой высокой ФР у девушек была во вторник и среду, а самой низкой – в понедельник, пятницу и субботу.

Таким образом, нами выявлены определенные различия в динамике физического развития в течение учебного года и в течение недели у студентов-спортсменов. 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 врабатывания 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[4,6].

ЛИТЕРАТУРА
1. Агаджанян, Н.А., Катков, А.Ю. Резервы нашего организма. – М.: «Знание», 1990. – 137 с.
2. Василенко, С.Г. Валеология. Учебно-методическое пособие/ С.Г. Василенко. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2002. – 115 с.
3. Василенко, С.Г. Системы оздоровления человека: Учебно-методическое 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. Тихвинский, С.Б., Хрущев, С.В. Детская спортивная медицина. – М., 1991. – 560 с.
6. Фурманов, А.Г., Юспа, М.Б.. Оздоровительная физическая культура: Учебник для студентов вузов. – Мн.: Тесей, 2003. – 528 с.

АНАЛИЗ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА БИОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА УО «ВГУ ИМ. П.М. МАШЕРОВА» С 2007 ПО 2010 ГОД

С.М. Волкова, Ж.В. Волкова
Витебск, ВГУ

Здоровье – является главной ценностью человека, важнейшим условием реализации его как личности, как активного субъекта своей жизни и жизни общества. Состояние здоровья определяется различными факторами. Известно, что обусловлено оно наследственностью (15-20%), экологическими факторами (20-25%), здравоохранением (8-10%) [1]. На 50% здоровье зависит от самого человека, от его образа жизни. Пренебрежение этими факторами приводит к тому, что человек не принимает на себя ответственность за собственное здоровье как высшую ценность своей жизни.

Врачебный контроль – раздел медицины, тесно связанный с процессом физического воспитания населения. В его задачу входит оценка здоровья физического развития и функционального состояния организма, а также изучение изменений, возникающих в нем под влиянием систематических занятий физической культурой. Врачебный контроль в вузе обеспечивает медицинское наблюдение за динамикой здоровья студентов в течение периода обучения.

Задачами нашего исследования являлись:

1. Оценка состояния здоровья студенток первого курса биологического факультета УО «ВГУ им. П.М. Машерова» с 2007 по 2010 год.
2. Определение их уровня физической подготовленности с 2007 по 2010 г. В исследованиях приняло участие 322 студентки первого курса биологического факультета УО «ВГУ им. П.М. Машерова» в разные годы.

На первом курсе все студенты проходят первичное медицинское обследование. На основании данных состояния здоровья студенты распределяются на основную, подготовительную и специальную медицинские группы.

Как видно из таблицы 1, наибольший % отклонений в состоянии здоровья имели студентки, поступившие в университет в 2008 году 50,43%. Наименьший – студентки, поступившие в 2010 году.

Таблица 1

Результаты медицинского осмотра студенток первого курса биологического факультета УО «ВГУ им. П.М. Машерова» с 2007 по 2010 г.г.

№№ пп	Годы	Кол-во студентов	Медицинские группы: Основная %	Подготовительная %	Специальная %	Освобожденные %	% студентов, имеющие отклонения в состоянии здоровья
1.	2007	107	65,42	20,56	12,15	1,87	34,58
2.	2008	115	49,57	20,86	25,21	4,36	50,43
3.	2009	84	61,90	22,62	10,71	4,77	38,10
4.	2010	84	73,25	15,12	9,30	2,39	26,81

Наиболее распространенными заболеваниями среди студенток первого курса биологического факультета являются заболевания:

1.	Сердечно-сосудистой системы	19,64%
2.	Опорно-двигательного аппарата	12,5%
3.	Органов пищеварения	12,5%
4.	Органов зрения	8,93%
5.	Органов дыхания	2,68%
6.	Органов мочевыделения	2,68%
7.	Сахарный диабет и желез внутренней секреции	1,78%

Состояние физической подготовленности студентов является одним из важнейших критериев оценки работы по физическому воспитанию в вузе. Физическая подготовленность влияет на успеваемость студентов по обязательному курсу физического воспитания. Государственный физкультурно-оздоровительный комплекс Республики Беларусь является нормативной основой учащейся молодежи [2]. Виды испытаний, входящие в этот комплекс, характеризуют скоростно-силовые способности, гибкость, координационные, силовые и скоростные способности и общую выносливость.

Результаты этих испытаний позволяют оценить уровень функциональных возможностей студентов. Уровень общей физической подготовленности (УОФП) тестируемых оценивался в зависимости от уровня показателей в каждом тесте. Чтобы оценить уровень УОФП баллы, набранные во всех тестах, суммируются. Максимально возможная сумма – «30» баллов, минимальная – «6» баллов, при условии, что не было тестов выполненных на «0» баллов.

Таблица 2

Физическая подготовленность студенток первого курса биологического факультета УО «ВГУ им. П.М.Машерова с 2007 по 2010 гг. (в баллах)

Год	n	Прыжки в длину места	Наклон вперед сидя на полу	Челночный бег 4 х 9м	Сгибание и разгибание туловища	Бег 30м с высокого старта	Бег 1100м	УОФП
2007	57	165,6	+14,1	11,0	49,4	5,7	6,4	15 средний

2008	51	162,7	+11,5	10,6	47,9	5,7	6,1	16 средний
2009	46	172,1	+11,2	10,9	51,5	5,6	6,5	15 средний
2010	55	174,2	+12,7	11,0	50,2	5,8	6,1	16 средний

Как видно из таблицы 2, показанные студентами результаты соответствуют среднему уровню физической подготовленности. Причем, по показателям бега на 30м, 110м, челночного бега статистически достоверных различий между группами студентов разных лет набора не обнаружено ($p > 0,05$). Такие различия ($p < 0,05$) наблюдается по показателям прыжков в длину с места, наклону вперед сидя на полу, сгибанию и разгибанию туловища.

Полученные результаты исследований позволяют сделать следующие выводы:

1. Наиболее распространенными заболеваниями у студенток биологического факультета являются заболевания сердечно-сосудистой системы (19,6%), опорно-двигательного аппарата (12,5%), органов пищеварения (12,5%) и органов зрения (8,9%);
2. Физическая подготовленность студенток соответствует среднему уровню показателей Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса РБ;
3. Учитывая состояния здоровья и уровень физической подготовленности студентов необходимо активизировать работу по ведению ими здорового образа жизни, отказа от вредных привычек, ежедневным регулярным занятиям физическими культурой и спортом в спортивных секциях и клубах по интересам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васюк, В.Е. Физическая культура и здоровый образ жизни / В.Е. Васюк. – Материалы YI международной научно-практической конференции «Здоровье студенческой молодежи: достижения теории и практики физической культуры на современном этапе». – Минск, 2008 . – С. 3-5.
2. Государственный физкультурно-оздоровительный комплекс Республики Беларусь (I - IY ступени, возраст 7-21 год). Утвержден постановлением Министерства спорта и туризма РБ от 24.06.2008. - № 17.

АДАПТИВНАЯ ПЕРЕСТРОЙКА ОРГАНОВ И СИСТЕМ ОРГАНИЗМА СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ НА ФФК и С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ СПОРТА

Е.Л. Зубрицкая
Витебск, ВГУ

Студенты ФФК и С занимаются в различных группах, которые относятся к циклическим и ациклическим видам спорта. Между видами спорта, носящими циклический и ациклический характер, имеются определенные различия, которые отражаются на показателях функциональных систем. В исследовании мы провели анализ физиологических показателей студентов различных курсов, занимающихся циклическими и ациклическими видами спорта, и выявили, меняются ли физиологические показатели в зависимости от стажа занятий.

Заметные изменения в различных органах и системах организма спортсмена вызывают физические нагрузки. Под влиянием длительных физических нагрузок в организме спортсмена происходит адаптивная перестройка различных органов и систем, обеспечивающая лучшее приспособление его к интенсивной работе в тренировочный период.

Цель нашей работы: провести сравнительный анализ физиологических показателей студентов 1-3 курсов в циклических и ациклических видах спорта.

Всего в исследовании приняло участие 30 юношей 1-3 курсов, которые, в свою очередь, были распределены на две группы. Первая группа – студенты, занимающиеся ациклическими видами спорта. Вторая группа – студенты, занимающиеся циклическими видами. Подбор испытуемых исходил из общих требований: без вредных привычек или редкое их употребление.

Для проведения исследования у студентов регистрировались следующие физиологические показатели: частота сердечных сокращений (ЧСС), жизненная емкость легких (ЖЕЛ), должная величина жизненной емкости легких (ДЖЕЛ), жизненный индекс (ЖИ), частота дыхания (ЧД), глубина дыхания (ГД) определялась при помощи спирометра, легочная вентиляция ((ЛВ), адаптационный потенциал (АП) сердечно-сосудистой системы.

По результатам сравнений было выявлено, что:

- ЧСС в циклических видах спорта оказался ниже, чем в ациклических,;

- показатели ЖЕЛ у студентов в циклических видах спорта превышали таковые у студентов в ациклических;

- на основе ЖЕЛ и массы тела был рассчитан жизненный индекс, который у спортсменов в циклических видах спорта был достоверно выше, что свидетельствует о более развитой дыхательной функции грудной клетки;

- средние значения показателей частоты, глубины дыхания и легочной вентиляции явных различий в видах спорта не выявили;

- на основе зарегистрированных единичных показателей (возраста, массы тела, роста, артериального давления, частоты пульса) был определен комплексный адаптационный потенциал (АП) системы кровообращения [2]. По результатам математических расчетов полученные величины свидетельствовали об адаптационных возможностях студентов в различных вилах спорта.

Таким образом, было выявлено следующее распределение студентов по степени адаптации.

Ациклические виды спорта: 40% – удовлетворительная адаптация; 50% – напряжение механизмов адаптации; 10% – неудовлетворительная адаптация.

Циклические виды спорта: 70% – удовлетворительная адаптация; 30% – напряжение механизмов адаптации.

Индекс Руффье (ИР) позволил оценить реакцию пульса на кратковременную нагрузку и определить скорость его срочного восстановления.

Выводы. Некоторые физиологические показатели тренированности, достигнув определенного уровня уже в первые годы тренировки, в дальнейшем почти не изменяются. Они не снижаются при уменьшении объема и интенсивности нагрузок в переходном периоде тренировки. Другие показатели тренированности более лабильны. Они повышаются при нарастании тренированности. Кроме того, физиологические показатели тренированности зависят от индивидуальных особенностей человека, специфики вида спорта, времени занятий данным видом спорта и спортивной квалификации.

На основании общих значений физиологических показателей в проведенном исследовании выяснилось, что физиологические показатели студентов, занимав-

шихся циклическими видами спорта, превышали (роме ЧСС) те же показатели студентов в ациклических видах. Объяснить это можно тем, что среди испытуемых в циклических видах больше преобладал такой вид спорта как плавание, которое по своей специфике предъявляет больше всего требований к физиологическим системам организма (в частности, к сердечно-сосудистой и дыхательной), которые и были положены в основу проводимого исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Солодков А.С., Сологуб Е.Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: Учебник. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Олимпия Пресс, 2005. – 528 с, ил.
2. Уилмар Дж.Х., Костил Д.Л. Физиология спорта и двигательной активности / Пер. с англ. / Киев: Олимпийская литература, 1997. – 502 с.

МОТИВАЦИЯ К ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ У СТУДЕНТОВ НЕПРОФИЛЬНЫХ ВУЗОВ

А.А. Маличенко
Витебск, ВГУ

Процесс совершенствования системы физического воспитания студентов основан на широком использовании научных достижений в области социальных, педагогических и естественных наук, но на протяжении последних лет достаточно сложен и обусловлен многими факторами, среди которых существенным является мотивация к занятиям физической культурой [1].

Существует большое количество публикаций, посвященных мотивации студенчества [2, 3]. Однако особенности мотивации в контексте половых различий освещены, на наш взгляд, еще недостаточно, что свидетельствует об актуальности такого рода исследования. Исследования в среде студентов непрофильных ВУЗов, по нашему убеждению, имеют и существенное практическое значение для оптимизации системы физического воспитания.

Эффективность физического воспитания существенно повысится, если будет повышен уровень положительной мотивации к систематическим занятиям физической культурой. Важно определить, что необходимо сделать, чтобы выработать потребность у студентов непрофильных вузов заниматься физическими упражнениями всю жизнь.

При проведении исследования, опираясь на концепцию Н.М. Баламутовой, Л.В. Шейко, И.П. Олейникова [4], мы выделили три блока мотивов, подходящих для исследования мотивации к занятиям физической культурой у студентов непрофильных вузов: мотивы укрепления здоровья, мотивы развития двигательных и волевых качеств, эмоциональные мотивы.

К мотивам укрепления здоровья относятся мотивы: стремление к укреплению и поддержанию здоровья, хорошее физическое самочувствие после занятий. В структуре мотивов развития двигательных и волевых качеств мы различаем такие мотивы: развитие силы, развитие выносливости, развитие скорости. К эмоциональным мотивам относятся мотивы: удовольствие от занятий, хорошее настроение во время и после занятий.

Цель исследования – определение мотивации студентов (юношей и девушек) непрофильных ВУЗов к занятиям физической культурой.

Гипотеза. Предполагается, что уровень мотивации студентов к занятиям фи-

зической культурой выше, чем уровень мотивации студенток.

Проблема исследования определялась противоречием между постоянно растущими требованиями к подготовке студентов вузов по физической культуре и не всегда достаточным уровнем мотивации к физической культуре и спорту.

Для оценки мотивов укрепления здоровья, мотивов развития двигательных и волевых качеств, эмоциональных мотивов мы использовали анкету, основанную на концепции Н.М. Баламутовой, Л.В. Шейко, И.П. Олейникова [4]. От опрашиваемых требовалось дать оценку значимости мотивов по пятибалльной шкале. Выборка студентов и студенток включала по 150 человек. Всего принимало участие 300 испытуемых.

Итоги изучения мотивов укрепления здоровья, мотивов развития двигательных и волевых качеств, эмоциональных мотивов систематизированы в табл. 1.

Таблица 1

Мотивация к занятиям физической культурой у студентов непрофильных вузов (в % к числу опрошенных)

Мотивы	Студенты	Студентки
Стремление к укрепление и поддержание здоровья	54	42
Хорошее физическое самочувствие после занятия	51	49
Развитие силы	85	73
Развитие выносливости	65	54
Развитие скорости	47	40
Удовольствие от занятий	36	34
Хорошего настроение во время и после занятий	43	35

Из полученных результатов следует, что в блоке мотивов укрепления здоровья наиболее значимыми являются мотивы стремления к укреплению и поддержанию здоровья (студенты – 54% и студентки – 42%). Юноши более положительно по сравнению с девушками относятся к занятиям физической культуры как к важному фактору укрепления здоровья. При сравнении мотива «хорошее физическое самочувствие после занятий» не обнаружены значимые различия в оценках студентов и студенток непрофильных вузов (студенты – 51% и студентки – 49%).

В группе мотивов развития двигательных и волевых качеств наибольший вес имеют мотивы развития силы (студенты – 85% и студентки – 73%) и развития выносливости (студенты – 65% и студентки – 54%). Студенты проявляют больший интерес к развитию двигательных и волевых качеств, а для студенток занятия физическими упражнениями уже менее привлекательны с точки зрения развития двигательных и волевых качеств.

Результаты исследования показывают, что эмоциональные мотивы (удовольствие от занятий, хорошее настроение во время и после занятий) не имеют большого удельного веса для мотивации учебной деятельности к занятиям физической культурой. Лишь третья часть опрошенных студентов непрофильных вузов указали на положительное значение эмоциональных мотивов.

У студенток стремление избегать критики со стороны преподавателей, а также уход от возможных наказаний или неприятностей имеет больший удельный вес в мотивационном обеспечении их деятельности на занятиях физической культуры, чем у студентов. Таким образом, результаты исследования подтвердили то, что мотивационная структура студентов и студенток непрофильных вузов в ракурсе исследуемой проблематики отличается.

Вероятно, что сохранение интереса к двигательной активности соответствует психологии современной молодежи. Поскольку здоровье и учеба студентов взаимосвязаны и взаимообусловлены, то важно поддержать интерес к физической культуре и потребность в регулярных занятиях физическими упражнениями. Для этого следует смещать акцент внимания с нормативных показателей физкультурно-спортивной деятельности и как можно чаще разнообразить практические занятия, путем включения в них современных средств физической культуры и форм занятий.

Исходя из вышесказанного, становиться явным, что для популяризации физической культуры в вузе, необходимо менять не только отношение студентов к ней, но и форму организации занятий, в соответствии с интересами современной молодёжи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коджаспиров, Ю.Г. Исследование мотивации студентов нефизкультурных ВУЗов, избравших своей специализацией спортивные единоборства / Ю.Г. Коджаспиров, В.И. Сытник, Е.Я. Крупник // Теория и практика физ. культуры. – 1998. – № 1. – С. 41-44.
2. Коник, Г.А. Учебные занятия по видам спорта как средство формирования мотивации к здоровому образу жизни у студентов высших учебных заведений / Г.А. Коник, В.А. Темченко, Т.Е. Усова // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2006. – № 4. – С. 107-114.
3. Коноплева, Е.Н. Формирование мотивации к занятиям физической культурой у студентов нефизкультурных вузов посредством лекционных занятий по теории и методике физической культуре / Е.Н. Коноплева // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2008. – № 3. – С. 45-51.
4. Баламутова, Н.М. Исследования мотивации и эффективности оздоровительной тренировки для женщин, занимающихся в физкультурно-оздоровительных группах по плаванию / Н.М. Баламутова, Л.В. Шейко, И.П. Олейников // Теория и практика физ. культуры. – 2005. – № 1. – С. 79-85.

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО «ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ»

А.К. Сучков
Витебск, ВГУ

Термин информационные технологии включают в себя информационные средства, порядок и особенности их использования, а так же наличие обратной связи, позволяющей корректировать учебную программу. Информационные средства в учебном процессе по «Физической культуре» на современном этапе должны обеспечиваться компьютерными аудио- и видеопрограммами. Наиболее остро встает необходимость применения компьютерных технологий в случаях, когда используемые методы, способы, приемы по каким-либо причинам не обеспечивают достижения поставленной педагогической цели. Возможность применения компьютерных технологий появляется в том случае, когда выполняемые преподавателем и студентом задачи могут быть адекватно воспроизведены с помощью технических средств при условии выполнения требований по качеству достигаемого результата. Компьютерные технологии, как часть информационных техно-

логий способствуют повышению качества педагогической деятельности и формированию стиля работы современного преподавателя. Следовательно, представляют научный интерес вопросы теоретической разработки и практического использования компьютерных технологий в образовательном процессе. В этой связи, основным требованием к автоматизированным обучающим системам должно стать их органическое соответствие существующим моделям обучения.

Компьютерные технологии, развивающиеся в рамках существующего учебного процесса должны быть совместимыми с этим процессом. В то же время создаваемые или созданные компьютерные технологии могут активно влиять на изменения не только методики преподавания, но и целиком на всю технологию учебного процесса. При этом целесообразность компьютеризации определяется мерой достижения педагогической, методической и экономической эффективности по сравнению с традиционными формами учебной работы.

В вузах Российской Федерации компьютерные программы уже получили должную высокую оценку и на протяжении ряда лет с успехом используются и совершенствуются. Так, целый комплекс программ разработан в РГАФК: созданы компьютерные программы для занятий шейпингом, аэробикой, бодибилдингом. Компьютерные программы оценочного типа созданы в МГТУ им. Н.Э. Баумана. Программа решает три основные задачи: первая – контроль и управление ходом учебного процесса, вторая – создание и ведение методических и информационных документов в виде базы данных, третья – поиск и чтение информации. В Санкт-Петербургском государственном техническом университете и в Самарском государственном аэрокосмическом университете им. С.П Королева на протяжении нескольких лет создаются компьютерные программы для использования в учебном процессе по дисциплине «Физическая культура» в который входят теоретические и методические материалы, статические иллюстрации и видеосюжеты. В УралГАФК создана автоматизированная система, предназначенная для исследования основных свойств нервной системы человека и выявления сенсорных отклонений. Автоматизированная система представляет собой компьютерную реализацию инструментальных психофизиологических и психофизических методик [1], [2].

Анализ существующих научных разработок позволяет оценить примерную полноту применения компьютерных технологий и разработать концепции создания и использования компьютерных программ в учебной дисциплине «Физическая культура», причем главная роль должна принадлежать педагогу как системному аналитику. При этом компьютерные программы можно классифицировать по содержательной направленности, особенностям использования, способу представления материала.

В Витебском государственном университете им. П.М. Машерова ведется работа по созданию компьютерных программ по двум основным направлениям: программы для учебного процесса и самостоятельной работы студентов. Каждое из этих направлений включает следующие принципы применения компьютерных технологий в образовательном процессе:

- принцип доступности – специальные учебные курсы должны обеспечить изучение различных аспектов и возможностей применения компьютерной техники в учебном процессе;
- принцип сопровождения – применение методики преподавания теоретического и практического разделов с использованием компьютерных технологий;
- принцип мониторинга – использование компьютерных программ для наблюдения за уровнем знаний, умений и состоянием различных систем организма;
- принцип информационного обеспечения – получение необходимой ин-

формации с помощью специализированных информационных компьютерных программ.

Принципиальное отличие компьютерных технологий от любой другой системы обучения состоит в том, что необходима высокая активность студентов. В то же время, использование компьютерных технологий в обучении – разновидность процесса управления познавательной деятельностью. При этом выбор преподавателем характера управляющих воздействий зависит как от целей обучения, так и от специфики учебного предмета «Физическая культура». Необходимо рационально распределить средства обучения при использовании различных методов. На этой основе обеспечивается оптимальное поведение студентов, учитываются их возможные негативные реакции на внедрение новых технологий.

Проведенный на юридическом факультете Витебского государственного университета им. П.М. Машерова в сентябре 2010 г. опрос студентов 1 – 4 курсов (n = 325 человек) выявил готовность респондентов на учебных занятиях по «Физической культуре» осваивать компьютерные программы. Наиболее востребованными при этом оказались программы для занятий шейпингом (34,2%), аэробикой (31,3%), атлетической гимнастикой (27,6%). 79,1% опрашиваемых высказались за комплексное использование компьютерных программ, т.е. компоновку существующих разработок, или создание новых тематических комплексов. 85,2% опрашиваемых студентов признали оптимальной возможность выбора различных компьютерных программ для использования в образовательном процессе. 21,3% готовы принимать участие в разработке компьютерных программ. 73,1% согласны с мнением, что наличие компьютерных программ в учебном процессе является одним из показателей качества преподавания учебных дисциплин на современном этапе.

В заключение отметим, что компьютер способствует эффективной интеллектуальной деятельности студентов в процессе обучения. По аналогии со спортом, где качественный спортивный инвентарь позволяет показывать лучшие результаты, компьютер усиливает, разнообразит умственную деятельность.

Компьютерные программы могут активно влиять и влияют на изменения не только отдельных методик преподавания, но и целиком на весь учебный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шестаков, М.П. Современные компьютерные технологии в развитии спортивной науки / М.П. Шестаков // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 8. – С. 62 – 65.
2. Жбанков, О.В. Информационно-методическая система как средство индивидуализации процесса физического воспитания в вузе / О.В. Жбанков, Е.В. Соловьев // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 6. – С. 48 – 55.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ОБЩЕЙ ВЫНОСЛИВОСТИ ПЛОВЦА

Толочко Е.Н., Толочко Т.В., *Емченко А.В.
*Витебск, ВГУ; *ДЮСШ № 8*

Высокие спортивные достижения пловцов неразрывно связаны с развитием одного из важнейших физических качеств – выносливости. Изучение основных средств и методов развития общей выносливости пловца, вариантов их использования, мысленного предвидения результатов их воздействия должно пройти путь строго логического анализа.

Основные метафизические приемы развития выносливости заключаются в следующем:

1) В заданное время стремиться проплыть более длинную дистанцию, выполнить большее количество повторений, объем работы;

2) Стандартное упражнение проплывать каждый раз быстрее;

3) Заданную скорость удерживать более продолжительное время;

4) Стремиться к сокращению продолжительности паузы отдыха между упражнениями, тренировками. Эффективность развития общей выносливости с помощью этих приемов достигается при условии постоянного контроля и сравнения с предыдущей работой, т.е. при стремлении выполнить большой объем работы, чем в прошлый раз; быстрее; с меньшими паузами отдыха и т.п. [2].

Это позволяет каждому пловцу вести постоянно контроль за развитием общей выносливости и правильно дозировать последующие тренировочные нагрузки. Наиболее эффективные методы развития выносливости – равномерный, переменный, интервальный.

При равномерном методе дистанция значительно превышает ту, на которой специализируется пловец. Скорость плавания составляет 50-60% от скорости, возможной на данный момент, что должно соответствовать частоте сердечных сокращений 140-150 уд/мин.

При переменном методе дистанция выбирается в зависимости от специализации пловца.

Для спринтеров от 1500 до1800 м, для специализировавшихся на средние дистанции - от 2000 до 2500 м, а для стайеров – от 2500 до 3000 м. Дистанция, проплываемая со скоростью 80-85% от максимальной, не превышает 400 м, а пульс во время ее прохождения равен 170-180 уд/мин. Продолжительность свободного плавания со скоростью 60-70% от максимальной для спринтеров – до 200 м, для остальных – до 1000м. В этот период частота пульса должна снизиться до 120-130 уд/мин.

При интервальном методе тренировки, направленном на развитие выносливости, скорость плавания значительно повышается и составляет 60-70% от максимальной (пульс 170-180 уд/мин). Повторное выполнения упражнения начинается тогда, когда частота сердцебиений снизится до 150-160 уд/мин. Особое внимание следует обратить на продолжительность паузы отдыха между повторениями.

Экспериментально доказано, что паузы отдыха, определяемые по восстановлению пульса до указанных величин, в большей мере индивидуализируют тренировочное задание, чем постоянные интервалы отдыха. Интервальный метод преимущественно совершенствует протекание анаэробных процессов, что не исчерпывает всех составных элементов выносливости [3].

В то же время равномерный и переменный методы, будучи более эффективными в отношении увеличения кислородной емкости крови мало повышает ее щелочной резерв. Целесообразность комплексного применения методов развития выносливости указывает и на то, что планирование всего лишь одного тренировочного метода обуславливает усиленное развитие только одних функций, иногда даже в ущерб другим [1, 4]. Таким образом эффективное совершенствование выносливости зависит не столько от одного сверхуниверсального метода, сколько от рационального сочетания методов и комплексного их использования.

Изложенные взгляды на развитие общей выносливости пловцов нами положены в основу эксперимента, в котором участвовали две группы пловцов

(контрольная и экспериментальная) по 12 человек в каждой, спортивная подготовка – I спортивный разряд и кандидат в мастера спорта. Программа рассчитана на 12 недель (6-7 раз в неделю, 1 раз в день). Занятия в контрольной группе состояли из упражнений общепринятой методики. В экспериментальной группе каждый тренировочный урок состоял из комплекса упражнений, в котором основное тренировочное задание выполнялось с использованием метода, закрепленного на протяжении всего эксперимента за данным днем.

В недельном цикле методы распределялись так: понедельник – интервальная тренировка на коротких (50-100 м) отрезках и средних (до 400 м) с паузой отдыха 30-90 сек и 90-180 сек; вторник – выполнение упражнений типа 12×500 м, 12×180 м, 12×1000 м с паузой отдыха 2 мин; среда – проплывание дистанции от 1400 до 3000 м с переменной скоростью через 50, 100, 200м; четверг – проплывание дистанции с равномерной скоростью от 2000 м до 6000 м или часовое плавание на количество метров; пятница – интервальная тренировка на коротких отрезках (50–100 м) с паузами отдыха от 45 до 120 сек; суббота – участие в контрольных соревнованиях по программе многоборье в комплексном плавании или в основном способе (4×50 м+200 м или 4×100 м + 400 м и др.); воскресенье – на суше комплекс упражнений направленных на развитие силы мышц рук и плечевого пояса (от 60 до 90 мин); в воде проплывание длинных дистанций (1000–1500 м) всеми способами равномерным методом и с паузой отдыха 2 мин.

Перед каждой тренировкой в воде пловцы выполняют 20 – 30 мин пробежку в сочетании с гимнастикой, составленной из упражнений на гибкость.

Планирование нагрузки осуществлялось по ступенчатой модели: 3 недели, постепенно повышающейся от недели к неделе нагрузки плюс 1 неделя тренировки в облегченных условиях.

Программа каждой тренировки разрабатывалась из условного расчета максимального, оптимального и минимального заданий, т.е. в одной тренировке давалось не одно обязательное задание для всех пловцов, а на выбор три задания различной категории трудности. Например, задания максимальной трудности 6000 м, оптимальной – 5000 м, минимальной – 4200м.

В недельном цикле категории трудности задания оставалась на каждом уроке постоянной, т.е. 7 заданий максимальной; 7 – оптимальной и т.д. Программа тренировки вывешивалась на стенде и каждый пловец, ориентируясь на свое физическое состояние, самостоятельно определял для себя категорию трудности. При необходимости разъяснялись ошибки выбора и совместно со спортсменами конкретизировались задания.

Данные метафизические приемы практикуются нами на протяжении ряда лет, они существенно увеличивают индивидуализацию тренировочных заданий при групповом методе тренировки, повышают активность пловцов. Результаты эксперимента подтверждают перспективность развития общей выносливости пловцов с помощью модели ступенчатой нагрузки, комплексного использования методов и методических приемов.

Так, после окончания 12-недельного эксперимента и последующего подведения к соревнованиям были показаны следующие результаты:

Дистанция. Способ плавания	Экспериментальная группа	Контрольная группа
400м в/с	4.48-5.02	5.10.0-5.30
800м в/с	9.48-10.16	10.30-10.58
1500м в/с	19.17-20.00	19.37-21.10

Развитие общей выносливости по предложенной программе положительно сказалась и на результатах пловцов на дистанциях 100-200м независимо от способа плавания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков, В.И. Максимум аэробной и анаэробной работоспособности у пловцов / В.И. Волков, С.М. Гордон, Е.А. Ширковец, В.С.Иванов // Теория и практика физической культуры. – 1968. – № 10. – С. 31.
2. Набатникова, М.Н. О диапазоне и дистанционной подготовленности пловцов М.Н. Набатникова // Плавание. – М.: Физкультура и спорт, 1974. – Вып. 1. – С. 32-33.
3. Ковалев, Н.К. Экспериментальное исследование эффективности воспитания специальной выносливости пловцов 14-16 лет при различном построении тренировочных нагрузок: автореф. дис… канд. пед. наук: 10.02.72 / Н.К. Ковалев. – М.: 1972. – 22 с.
4. Красиков, А.Ф. Воздействие нагрузок, направленных на развитие выносливости в тренировке юных пловцов / А.Ф. Красиков // Теория и практика физической культуры. – 1972. – № 2. – С.53-56.

МОТИВЫ И СТИМУЛЫ ФИЗИЧЕСКОЙ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КАК ОСНОВА ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В.Г. Шпак
Витебск, ВГУ

Мотив – внутреннее состояние личности, которое определяет и направляет ее действия в каждый данный момент времени. Мотив может быть сформирован на базе соотнесения основной потребности не с самим предметом, а с одной из составляющих его частей. Процесс формирования мотивации более сложный, поскольку охватывает комплекс субъект-объектных и субъект-субъектных связей, включающих предмет деятельности. В то же время мотивация и мотив – взаимосвязанные, взаимообусловленные психические состояния личности. Мотивы действия формируются на базе определенных потребностей. Преподаватели через формирование отдельных потребностей могут влиять на мотивацию студентов

Мотивация к физической активности – это особое состояние их личности, направленное на достижение оптимального уровня физической подготовленности и работоспособности в процессе обучения в вузе.

Интерес студентов к занятиям различными видами физической культуры при обучении в вузе носит вначале ориентировочный характер, а затем уже формирование и становление потребности на основе сформированного интереса к физической активности проходят следующие стадии:

1. *Созерцательный этап,* когда интерес формируется в процессе лекций, бесед, просмотра спортивных передач, спортивных соревнований, праздников и т.п.

2. *Действенный этап,* способствующий возникновению желаний самостоятельно выполнять двигательную деятельность.

3. *Познавательный этап,* позволяющий на основе познания закономерностей и принципов физической активности во взаимосвязи с будущей жизнедеятельностью строить целенаправленно свою деятельность и соотносить ее с ценностными ориентациями и идеалами.

4. *Творческий этап,* способствующий через физическую активность личности стимулировать её творческое развитие, осуществление процессов самопознания, самоконтроля и саморазвития.

Целью исследования являлось изучение ценностных ориентаций, формирующих интерес у студентов к занятиям различными видами физической культуры, путем сравнивания их по курсам обучения .

В исследовании приняло участие 182 студента факультета социальной педагогики и психологии.

Результаты исследования показали, что выделенные ценности у студентов, в том числе и доминирующие в процессе обучения, по курсам практически не меняются.

Ведущими ценностями являются здоровье, материальное благополучие и самореализация. В то же время на низком уровне находятся ценности, способствующие достижению доминирующих целей - профессиональное мастерство, без которого невозможно достичь материального благополучия; хорошее физическое развитие и физическая подготовленность, занятия любимым видом спорта, здоровый образ жизни, без которых невозможно длительное время укреплять и сохранять здоровье. Вызывает тревогу и низкий уровень духовности студенческой молодежи, который также зависит от курса обучения. Так, например, проведенное нами исследование показало, что среди студенческой молодежи выделяются в основном такие мотивы как:

- укрепление и сохранение здоровья – 73%,
- развитие физических качеств – 48%,
- улучшение фигуры – 73%,
- формирование силы воли и собранности – 53%.

Результаты исследования свидетельствуют, что только незначительная часть студентов связывает физическую активность с формированием профессиональной готовности (24,8%) и направленностью на достижение профессионального мастерства в будущей профессиональной деятельности (16,4%). Необходимо отметить и то, что студенты не оценили значение занятий физической культурой для расширения кругозора и приобретения знаний, это говорит о том, что существуют противоречия между мотивами на укрепление здоровья средствами физической культуры (первое место по уровню значимости) и расширением кругозора и приобретением знаний – 15,3%.

Основные мотивы отношения студенческой молодежи к их физической активности в период обучения в вузе показаны ниже.

Таблица 1

Отношение студенческой молодежи к физической активности в период обучения в вузе

Мотивы	*Количество (в %)*
Укрепление здоровья	76,2
Развитие физических качеств	55,4
Утверждение веры в себя	45,2
Повышает работоспособность	16,1
Дает возможность испытать себя	36,6
Расширяет физиологические возможности	17,5
Способствует общению	24,4

Формирует силу воли и собранность	45,2
Способствует формированию профессиональной готовности	24,8
Повышает уверенность в своих силах	26,4
Способствует активному отдыху	12,4
Расширяет кругозор и знания	15,3
Способствует достижению профмастерства	16,4
Позволяет снимать умственное и психическое напряжение в процессе обучения в вузе	21,1
Воспитывает духовность и эстетические чув-	18,2
Предоставляет льготы	4,8
Укрепляет семью	9,6
Повышает авторитет в социальной группе	3,2
Способствует сближению людей	25,3
Улучшает фигуру	55,4

Изучение интересов студенческой молодежи к различным видам физической активности имеет огромное значение для уточнения структуры тех или иных видов их активности вообще, выявления их общекультурной, воспитательной, профессиональной и оздоровительной направленности.

Таким образом, по данным, приведенным в таблице, видно, что ведущим мотивом является забота об укреплении здоровья (76,2%), которое связанно с формированием и сохранением хорошей фигуры(55,4%). На третьем месте у девушек – утверждение и вера в себя (по 45,2%). На четвертом месте стоит мнение о том, что занятия спортом дают возможность испытать себя (36,6%), а также повышают уверенность в своих силах (26,4%). К сожалению, очень малый процент считает, что спортивные занятия способствуют активному отдыху (12,4%), а также расширению кругозора и знаний (15,3%), и совсем мало тех, кто считает, что это способствует укреплению авторитета в социальной группе.

Результаты проведенного исследования также показали, что значительная часть студенток более 6 часов в неделю уделяет просмотру телепередач, работе в Интернете и т.п.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Математика. Физика. Астрономия

ТЕХНИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ЭЛЕМЕНТ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ

В.А. Байдаков
Витебск, ВГУ

Современное производство в нашей стране начинает испытывать недостаток квалифицированных рабочих и инженерных кадров. В связи с этим особое значение приобретает профессиональная ориентация молодежи. Выпускников школ следует ориентировать прежде всего на те отрасли народного хозяйства, которые играют наиболее важную роль в экономике и испытывают большую потребность в кадрах. Содержание такой работы в значительной мере определяется особенностями производственного окружения, природных условий, направлениями развития народного хозяйства и культуры данного экономического района. Профессиональная ориентация учащихся осуществляется по всем звеньям учебно-воспитательного процесса, начиная с раннего возраста, как в школьных, так и внешкольных учебных заведениях. Практика показывает, что различными методами и формами работы по формированию у школьников устойчивого интереса к профессиям являются: реализация межпредметных связей, углубление политехнической направленности преподавания основ наук, трудового обучения, факультативных и кружковых занятий; осуществление индивидуального и дифференцированного подхода к развитию интереса учащихся к труду в различных сферах народного хозяйства. Чем выше уровень политехнической подготовленности учащихся, тем короче путь к овладению профессией. Расширение политехнического кругозора школьников в процессе их учебной и трудовой деятельности поможет им быстрее овладеть ею.

К основным элементам структуры политехнического образования можно отнести: I) знание общих принципов организации производства и управления ими; принципов действия и устройства наиболее распространенных производственных технологий и оборудования; 2) применение полученных знаний на практике; 3) овладение общетрудовыми навыками и умениями; 4) формирование потребности трудиться и осознанный выбор будущей профессии; 5) развитие технического мышления и творческих способностей; 6) воспитание гражданской позиции по вопросам экологии и энергосбережения.

Творческая активность, сформированная у школьников в процессе обучения, позволяет им приобрести ряд качеств, которые в конечном итоге положительно скажутся на характере личности будущего специалиста. Однако, даже самый творческий процесс обучения в школе, не позволит в надлежащей мере развить творческие черты личности. Нужна непосредственная, практическая деятельность в конкретном виде творчества. Одно из наиболее результативных направлений реализации политехнического образования – это техническое творчество учащихся. Дет-

ское техническое творчество – наиболее массовый вид учебной и воспитательной деятельности учащихся, направленный на ознакомление их с современными технологиями, техникой, привитие им трудовых навыков в результате создания технических объектов, развитие технического мышления и творческих способностей.

Создание технических объектов позволяет сформировать комплекс качеств творческой личности, таких как умственная активность, потребность в новых знаниях, необходимости приобретения практических навыков по созданию технического объекта. Такая деятельность создает благоприятные условия для развития технического мышления учащихся, основными компонентами которого являются сравнение, противопоставление, классификация, анализ, синтез и т.д. Большое внимание должно уделяться формированию технических понятий, пространственных представлений, умений составлять и читать чертежи и схемы. Установлено, что творчество учащихся имеет одинаковую с взрослыми психофизиологическую основу: стадии протекания, активность и напряженность мыслительных процессов в творческой деятельности детей подобны соответствующим моментам в творчестве взрослых, что с одной стороны позволяет использовать в детском техническом творчестве основы инженерной психологии, а с другой стороны формировать у подростков качества личности будущего специалиста.

Используя опыт профессионалов, процесс изготовления технического объекта в детском техническом творчестве можно условно разделит на этапы, что позволит определить содержание и последовательность работы учащегося, определить формы, методы и средства развития творческих способностей на каждом из относительно самостоятельных этапов, наметить последовательность развития тех или иных качеств творческой личности школьников. В учебном конструировании очень важно, чтобы процесс создания объекта на всех этапах был доступным для ученика и не занимал много времени. Количество этапов может быть различным, однако при любой творческой деятельности должны быть вычленены три основных этапа: осознание и обоснование идеи; техническая разработка задания и практическая работа над ним; испытание объекта в работе и подведение итогов творческого решения. Каждый этап должен иметь конечную цель и конкретные задачи по достижению этой цели: на первом этапе им является осознанная и принятая идея о назначении технического объекта и возможности его изготовления; на втором – разработка идеи на уровне эскиза и технологии изготовления и практическая реализация решения; на третьем – испытание, доработка и оформление технической документации. Результативность каждого этапа выполнения творческого задания тесно связана с развитием у школьников технического мышления и трудовых умений и навыков.

Осознанная и активная работа учащихся по созданию технических объектов позволит развивать творческие способности и пробуждать у них интерес к технике и производству.

ЗВЕЗДНЫЙ ЗАЛ НОВКИНСКОЙ ШКОЛЫ

В.А. Голубев
Витебск, ВГУ

Рассматривая различные средства обучения астрономии, нельзя не упомянуть об исключительных возможностях аппарата планетарий. Его применение чрезвычайно облегчает восприятие различных астрономических явлений, которые трудно или невозможно наблюдать в условиях данной местности.

Дидактическое значение планетария определяется главным образом возможностью видеть воспроизведённым на внутреннем куполе звёздного неба суточное вращение, видимые передвижения планет и Солнца и другие явления, которые нельзя воспроизвести в обычных школьных условиях. Демонстрации в планетарии дают наглядное представление тех явлений, которые необходимо в природе наблюдать более продолжительный промежуток времени (до года включительно). Таким образом, планетарий даёт экономию времени и за несколько минут воспроизводит то, что потребовало бы длительных наблюдений. Уже в этом можно заметить дидактическую силу планетария. Действительно, в школьном преподавании учитель не может описать ни словами, ни рисунками явления в том концентрированном виде, как это делается в планетарии.

Силами учителей и учащихся в УО «Новкинская средняя школа, Витебского района» изготовлен аппарат планетарий, предназначенный для демонстрации звездного неба и астрономических явлений.

Планетарий состоит из двух основных частей: аппарата планетарий, по названию которого именуется все сооружение, и помещение с полусферическим куполом. Аппарат планетарий выполняет – роль проектора, а купол – роль экрана. Здание школы, согласно проекту, имеет башню с куполом. На рис. 1 изображена общая схема планетария, рассчитанного на 30 мест. В нашем случае диаметр купола равен 5,5 м. Нижний обрез купола или линия горизонта приподнята над полом на 2,6 м. В центре купола установлена стойка, на которой укреплен аппарат на уровне горизонта. По периметру вдоль стен расставлены стулья.

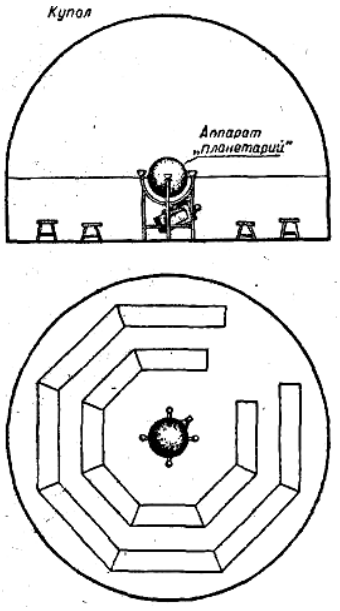


Рис. 1. Общая схема планетария

Сам аппарат представляет собой шар с многочисленными отверстиями-звёздами и «точечной» лампочкой, расположенной в центре шара. В качестве шара был использован географический глобус диаметром 30 см с координатной сеткой. С внешней стороны на глобусе наносили экваториальные координаты ярких звезд до четвертой звездной величины, всего около 700 звёзд (положение звёзд брали из «Учебного атласа звёздного неба» А.Д. Марленского). Прозрачная пленка с географическими контурами и координатной сеткой снималась с глобуса, полушария разъединялись и окрашивались с внутренней и внешней сторон в черный цвет. Небесный экватор совмещался с линией обреза полусфер. Отверстия прокалывались иголочками разного диаметра в соответствии с блеском каждой звезды (диаметр самой яркой звезды 1 мм).

Для сферы-проектора самодельного планетария подходит только такая лампа, у которой спираль можно принять за светящуюся точку. Нами использована точечная лампа, рассчитанная на напряжение 6 В. После этого северное полушарие скрепляют с южным полушарием при помощи экваториального кольца. Звездное небо можно демонстрировать на различных широтах: от северного полюса до 45 градусов северной широты. Полный оборот небесная сфера совершает за четыре минуты. Перед показом звездного неба осуществляется имитация сумерек.

СОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

З.К. Левчук
Витебск, ВГУ

Одной из задач математического образования учащихся является формирование способности ориентироваться в окружающем мире, определять, какие сведения в данной ситуации необходимы и где их находить.

Следует отметить, что в настоящее время построения в нашей стране государственно-общественной системы, обращенной к социальным потребностям населения, большое значение имеет социализация личности, начиная с первых лет обучения в школе. При этом под социализацией понимается усвоение человеком социального опыта, обретение качеств, необходимых для жизнедеятельности в обществе.

Проблемами социальной жизни ребенка занимались многие философы, педагоги в 18-20-х веках – В. Г. Белинский, А. И. Герцен, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский.

Исследование показывает, что большие возможности в решении проблемы социализации личности ученика начальных классов имеют уроки математики, так как точные математические расчеты, числовой материал программы, организация математической деятельности в наибольшей степени служат формированию соответствующих знаний учеников, развитию их мышления, воспитанию нравственных качеств комфортно чувствующего себя участника социума.

Одним из направлений социализации младших школьников является применение в учебном процессе материалов, характеризующих ближайшее окружение учащихся. Например, при изучении нумерации чисел ученики определяют по цифре номер дома, номер школы, номер маршрута городского транспорта, которым наиболее удобно проехать к школе, к магазину, к центру внешкольной работы.

Уроки математики позволяют знакомить учащихся с денежными единицами, с такими понятиями как товар, покупка, цена, количество, стоимость. Во время экскурсий в школьный буфет, в ближайший магазин школьники видят числа на ценниках, на шкале весов, на электронных табло и т.д. При этом учитель сообщает, что это цена товара, а товар это то, что является предметом торговли. Ученики называют товары, представленные в различных отделах магазинов: канцелярские товары, продовольственные товары и др., определяют их цену. Закреплению полученных знаний служит активная работа родителей по привлечению детей к совершению покупок.

Сюжетно-ролевые игры «В магазин», обыгрывание ситуаций посещения различных торговых точек, организация помощи старшим товарищам в приобретении различных предметов знакомят учащихся с таким понятием как «покупка» – т. е. товар, приобретенный покупателем.

Далее ученики более углубленно знакомятся с ценой, как денежным выражением стоимости одной единицы товара. Учитель на доступном пониманию детей языке объясняет им, из чего складывается цена товара.

Особое значение имеет показ большой общественной значимости цены хлеба, который включает в себя труд хлеборобов в поле, работу перерабатывающей промышленности, транспорта, торговли.

Уроки, игры, экскурсии позволяют знакомить учащихся с таким понятием как «сдача» – оставшиеся деньги, которые возвращает кассир покупателю при

расчете за покупку. В этом отношении интересна ситуация, которую предлагает учитель: «У Чебурашки есть 10 рублей. Что он может купить в лесном магазине, если там продаются карандаши по 1р., линейки по 2р., тетради по 3р., блокноты по 5р., ручки по 4р.? Сколько сдачи он получит, если купит 2 ручки? Какая стоимость его покупки?» Таким образом обеспечивается ознакомление учащихся с понятием «стоимость».

По мере усвоения программного математического материала, изучив конкретный смысл действий умножения и деления, ученики решают простые задачи с пропорциональными величинами, соответствующими реальной жизненной ситуации. Например: «Цена одного пакета молока – 1 тыс. рублей. Найти стоимость трех таких пакетов молока».

Выполнив вычисления ученики приходят к выводу: чтобы найти стоимость покупки одинаковых товаров, надо цену умножить на количество. И наоборот – решение обратной задачи: «Стоимость 4-х пакетов молока равна 4-м тысячам рублей. Какая цена пакета молока?»: 4тыс.:4 = 1тыс. рублей позволяет сделать вывод о том, что цена товара находится делением стоимости покупки одинаковых предметов на их количество. Аналогично формулируется вывод о нахождении количества товара делением стоимости на цену.

Для закрепления полученных знаний и их применения в жизни с помощью родителей организуется социальная практика учащихся. В семьях дети включаются в процесс планирования распределения бюджета и совершения различных покупок.

Особое воспитательное значение имеет знакомство учеников с числовыми характеристиками трудовой деятельности членов семьи, производственного окружения школы. Чувства гордости, эмоционального подъема возникают у школьников, когда на уроках применяются полученные ими сведения о трудовых достижениях родителей. И числовая информация, которая используется для вычленения в записях чисел закономерностей, определения количества разрядов и классов, наиболее успешно усваивается, так как этот процесс социализации приобретает положительную эмоциональную окраску.

При подготовке учащихся к изучению конкретного смысла действий умножения и деления практикуется счет двойками, тройками, четверками. В плане усиления социальной направленности обучения ученики определяют номер этажа, на котором находятся квартиры с номерами 5, 7, 13, 24 и т.д., если на каждом этаже по две, три или по четыре квартиры.

Во время изучения разделов «Нумерация целых неотрицательных чисел» и «Арифметические действия над числами» целесообразно побуждать учеников находить ответы на следующие вопросы:

-Как быстро определить, сколько квартир в подъезде, если на входной двери эта информация не указана, но количество этажей в доме легко сосчитать и можно зайти на первый этаж, чтобы узнать количество квартир на одном этаже?

-Как быстро узнать, сколько квартир во всем доме, в котором подъезде находится квартира с определенным номером?

Важны не только ответы, но и рассуждения с обоснованием вслух.

Большое образовательное и воспитательное значение имеет выполнение учениками заданий вида: определить положение квартир с одинаковыми номерами в домах с различным количеством этажей, подъездов, квартир на этаже; узнать число квартир в соседних подъездах, если один из них угловой, где обычно различается количество квартир на лестничной площадке; найти количество квартир в соседнем подъезде, если там первый этаж занят, например, аптекой.

Следует отметить, что ознакомление родителей учеников с программным материалом позволяет не только обеспечить помощь со стороны семьи в закреплении знаний, умений и навыков, но и включить их в процесс обучения учащихся узнаванию того, какой изученный математический материал может быть применен в конкретной жизненной ситуации.

Кроме того сотрудничество с семьей позволяет моделировать ситуации применения математических знаний. Все это обеспечивает практическую направленность обучения, служит формированию интереса учащихся к изучаемому материалу, повышению уровня учебной мотивации учащихся, готовит их к жизни.

Таким образом проведенное исследование показывает, что учебная деятельность, способствующая усилению практической направленности обучения, обеспечивающая применение математических знаний в повседневной жизни, служит социализации младших школьников.

О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО И ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАТИКИ

Л.Е. Потапова
Витебск, ВГУ

Преемственность в обучении информатике студентов педагогических вузов основана на том, что его преподавание базируется на знаниях, умениях и навыках, приобретенных в процессе обучения в системе среднего образования, и продолжает их развитие.

Предмет информатика был введен в школьную программу более двух десятилетий назад. При этом наметились два основных направления внедрения электронно-вычислительной техники в школу:

- введение основ информатики в содержание обучения как компонента общеобразовательной подготовки учащихся;
- использование компьютера как современного средства работы с информацией, что определяется компьютерной грамотностью пользователя.

Компьютерная грамотность, как основа второго направления, – это совокупность знаний, умений и навыков, овладение которыми позволяет подготовить учащихся к возможности применения вычислительной техники в практической деятельности.

Среди круга вопросов, составляющих общеобразовательные основы школьной информатики, можно выделить:

- методологический аспект, обеспечивающий представление о роли и месте вычислительной техники в жизни общества, новых информационных технологиях, интеллектуализации ЭВМ;
- алгоритмический аспект, включающий понятие об алгоритме, его свойствах и формах представления, навыки разработки несложных алгоритмов, раскрывающие суть понятия автоматической обработки информации;
- технологический аспект, включающий понятие вычислительной системы как комплекса компьютера и программного обеспечения, что предполагает ориентацию школьника в разнообразных программах от операционных систем до приложений.

Таким образом, перед курсом основ информатики как полноценным общеобразовательным предметом стоит комплекс учебно-воспитательных задач, выходящих за рамки прикладных задач формирования компьютерной грамотности.

Уровень довузовской информационной подготовки выпускников системы среднего образования во многом зависит не только от личных качеств студента, но и от влияния объективных факторов. Важными среди них являются – тип учебного заведения (общеобразовательная школа, лицей, гимназия, учреждение начального или среднего профессионального образования), в котором студент получал среднее образование, продолжительность изучения курса информатики, учебно-материальная база образовательного учреждения, квалификация учителя информатики и т.п. При этом разброс в уровне начальной подготовки студентов по информатике может быть весьма большой. Как показывает практика преподавания курса информатики в педагогическом вузе ряд вопросов курса, имеющих важное общеобразовательное значение, остаются порой вне содержания обучения информатике во многих школах. Поэтому в сложившейся ситуации, когда отсутствует вступительный экзамен по информатике при приеме на специальности, с дополнительной специализацией по информатике, изучение компьютерных дисциплин вызывает трудности у большинства первокурсников. Об этом свидетельствует опыт нашей работы с первокурсниками, обучающимися по специальности «Математика» с дополнительной специальностью «Информатика».

В первом семестре изучается курс «Основы информационных технологий». К сожалению, знания по предмету у большинства поступивших абитуриентов крайне ограниченны. Нет четких понятий о структуре и представлении информации в компьютере, ее кодировании, о логической структуре и функционировании ЭВМ. В лучшем случае бывший школьник имеет некоторые навыки работы с компьютером – владеет клавиатурой, может на уровне пользователя работать с операционной системой. Не все имеют навыки грамотного использования компьютерных технологий даже на уровне работы с текстом. Таким образом, информатику в вузе приходится изучать фактически с азов, а некоторые навыки исправлять, что еще труднее.

Во втором и третьем семестре изучается курс “Технология программирования и методы алгоритмизации”, целями которого являются расширение и обобщение знаний по алгоритмизации и программированию, полученных в школе, изучение теоретических основ алгоритмизации и программирования, знакомство со структурным и объектно-ориентированным программированием, с вопросами математического анализа алгоритмов.

Понятие алгоритма играет ведущую роль в формировании представлений об автоматической обработке информации на компьютере, однако в современной школе оно формируется недостаточно. В рамках вузовской практики: ограниченного количества учебных часов, ориентации на самостоятельную работу, отсутствия в современных учебных планах практических занятий по информатике сформировать алгоритмическое мышление очень сложно, так как алгоритмизация и программирование – такой вид учебной деятельности, которые требуют постепенности, цикличности и неторопливости.

Для более полного осуществления преемственности обучения студентов педагогических вузов информатике в системе непрерывного образования представляется целесообразным использование таких методических приемов, как:

- диагностирование довузовского уровня обученности студентов,
- продвижение студентов к целям обучения по линиям различной степени сложности содержания образования за счет организации уровневой дифференциации обучения информатике на основе результатов такой диагностики [1].

В процессе обучения мы информируем студентов о формах и сроках контроля выполнения заданий, о требованиях к уровням усвоения учебного материа-

ла, в частности, к уровням знаний, умений и навыков и критериях их оценивания.

Перед началом проведения практических занятий при помощи тестового контроля и практической проверки знаний, умений и навыков определяется степень довузовской подготовки студентов. Если знаний, умений и навыков, полученных при изучении базового курса информатики в системе среднего образования недостаточно для успешного овладения вузовского курса, то студенту предлагаются учебно-методические материалы и задания, с помощью которых он их может восполнить. Затем, с опорой на достигнутый уровень обученности, студенту предлагаются для выполнения задания соответствующего уровня сложности и содержания.

Таким образом, диагностирование качества исходных знаний студентов (анкетирование и тестирование) является одним из необходимых условий планирования учебного процесса, так как содержание вузовского обучения, распределение учебного времени между темами курса связаны с исходным уровнем обученности. Кроме того, для реализации принципа преемственности при обучении информатике в педвузах необходимо более полно учитывать индивидуальные особенности студентов, их интересы, уровень довузовской обученности, темпы их учебной деятельности. Оценка уровня информационной подготовки выпускников средней школы и дифференцированный подход способствует оптимизации информационной подготовки в системе высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисенко И. А. Философские основы преемственности в обучении информатике и информационным технологиям в системе "ШКОЛА - ВУЗ" /И. А. Борисенко //Философия образования. Изд. Сибирского отделения РАН. Т. 3. 2006. С. 263-268.

ОБ ОБЩИХ ОСНОВАХ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ (ПО СТРАНИЦАМ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ Н.М. РОГАНОВСКОГО И Е.Н. РОГАНОВСКОЙ)

Е.Е. Семенов
Витебск, ВГУ

Думаю, что предлагаемые здесь суждения, актуализированные чтением [1], представляют интерес не только для тех, кто связан с методикой преподавания математики, но и для учителей и методистов по другим предметам в средней школе, а также для вузовских преподавателей педагогики и психологии. В известном смысле, методические исследования, сопровождающие их тексты, а также методическая подготовка учителей оказываются в плену идей, понятий, положений, принципов, наконец, терминологии и языка, не всегда внятных и адекватных внутриметодической семантике. Особая сложность возникает, когда сомнительные с точки зрения методики общедидактические понятия становятся номенклатурными, а потому стремление выйти из указанного плена оказывается запретным. Как преодолеть непонимание друг друга? Об этом и пойдет речь в предлагаемых суждениях.

1. Весь материал общих основ МПМ в [1] разбит на 11 тем (темы 1-11). В названии каждой темы содержится термин «математика». Но вот в теме 1 появляется пункт «Парадигмы и концепции обучения» (с.12-19). В нем говорится о педа-

гогических, психологических теориях обучения, называются их авторы. Однако разговор этот носит общедидактический характер. Создается впечатление, что авторы занялись пересказом, повторением вузовских курсов педагогики и психологии. Говоря их же языком, мы имеем здесь «формальные декларации» вне школьного курса математики. Получается, что авторы исходят из двух положений: а) они обязаны не столько использовать, сколько излагать понадобившиеся им педагогические и психологические положения; б) изложить эти внематематические знания они смогут лучше, чем педагоги и психологи.

В связи с этим я предлагаю другую идею. 1) Включить в учебное пособие по МПМ в виде приложения необходимый материал по педагогике и психологии. 2) В лекциях, в работе студентов перманентно использовать материал приложений, как известный, при решении задач МПМ.

Приложение может быть прорецензировано специалистами. Возникший при этом диалог принесет обоюдную пользу и повысит взаимную научную ответственность.

2. Математику называют «точной наукой». Во всяком случае, даже применительно к ее школьному курсу, нужно иметь в виду это высказывание. От него мы не можем быть свободными и в науке, называемой МПМ. В частности, используемая в ней терминология должна быть достаточно корректной. «Допустимую в ней вольность» нужно стремить к минимуму. Страницы обсуждаемого пособия не всегда «безгрешны» в этом отношении.

На с.5 правильно утверждается, что «образование включает в себя воспитание, обучение и развитие (первый абзац пункта 1). На с.20 (пункт 1) авторы возражают сами себе: «Определенное соотношение развивающих, образовательных и воспитательных целей существенным образом определяет систему обучения. Изучение одного и того же учебного материала может быть построено таким образом, что на первый план окажутся выдвинуты развивающие цели, другой раз - образовательные цели, в третий раз – воспитательные цели, четвертый раз – определенная комбинация этих целей». В таблице 2.1 целей обучения» (с.41) выделены три цели: образовательная, развивающая, воспитательная.

Можно предположить, что в первом утверждении перепутаны термины «образование» и «обучение». Но тогда придется считать, что можно получить математическое образование, не получив при этом «математического развития» и «математического воспитания». Придется согласиться, что «среднее образование», «высшее образование» не дают развития, воспитания. Но это уже слишком: на мой взгляд такая точка зрения ошибочна. (Говоря это, я не имею в виду исключения, возможные курьезные случаи «липовых» дипломов и аттестатов).

На мой взгляд, если мы согласимся, что образование не включает в себя воспитание, обучение и развитие, то школы и вузы надо закрывать. Правда, обучать можно лишь умениям и навыкам. И потому нужно считать, что цели образования – ЗУНы (знания, умения, навыки), воспитание, развитие. Фраза в пособии, по страницам которого я «путешествую» - «цель обучения – воспитательная, обучающая и развивающая» (с.6) – некорректна. Странно звучит: раз обучаю, то и цель – обучающая. (Тогда придется говорить – «воспитание – это когда цель воспитательная», «развитие – значит цель развивающая», а это звучит как «масло масляное»).

На с.5 сообщается, что объектом МПМ является ученик, развивающийся в результате воспитания и обучения». Но разумно ли, продуктивно считать ученика объектом, познающим математику? (В [2, с.24] сказано, что человек рассматривается в науке как биосоциальное существо, как субъект исторической деятельности и познания»).

На той же с.5 пособия говорится, что «предметом МПМ является процесс обучения математике, закономерности этого процесса». Более того, на с.196 вынесены слова «Методика обучения теоремам и доказательствам». Что это означает? Слышу голос учителя: «Ребята, сегодня я вас обучу теореме синусов; теореме косинусов; обучу теореме об объеме пирамиды». Потом так же будут говорить ученики, студенты. И ты почувствуешь себя неуютно. Далее, естественно, появятся обороты «обучение аксиомам», «обучение математическим открытиям». Если выйти за рамки математики, то мы будем «обучать» революциям, войнам, казням, поэзии, Пушкину, Толстому, Есенину, химическим реакциям, в физиологии обучать сокращению сердечной мышцы, венам, рукам, ногам, голове, далее – велосипеду, колесу, велосипедной спице. Почему бы, в таком случае, не обучать «геометрии Лобачевского», n-мерному пространству»? Вы замечаете? Фразы эти фальшивые и неуместны как и «обучение математике, истории, физиологии».

Математику нужно – изучать, познавать, проводить в ней исследования, формулировать гипотезы, искать доказательства и опровержения. Ученику нужно осознавать, запоминать, учить, усваивать тот или иной математический материал, учиться конструировать те или иные логически мыслимые формы и открывать в них новые логически мыслимые отношения. Обучение математическим умениям и навыкам – дело нужное и важное. Но это – не «обучение математике», а лишь акцент на некоторых простейших ее компонентах, элементах. В математику нужно погружаться. И в этом погружении нужно постигать диалогичность, эвристичность, возможности использования основных мыслительных операций, ипытывать радость занятия своеобразной, глубокой, эмоционально-интеллектуальной философией под названием «математика».

Все сказанное входит в одно понятие – преподавание математики. Учитель математики преподает ее и, стало быть, учит ее познанию, изучению. Преподавая, он непрестанно думает о деятельности своей и деятельности ученика. Учитель и ученик нераздельны. И неслиянны. Каждый из них, на уроке и дома, при подготовке к уроку, явно или неявно, в подсознании, учитывает, впитывает, использует опыт творчества другого – учительский и ученический.

В аббревиатуру МПМ входят термины «Методика», «Преподавание», «Математика». Поэтому, говоря о предмете МПМ, надо говорить о предмете и методе математики, о методике преподавания, о их взаимодействии. В связи с этим целесообразно считать, что «Предметом МПМ является диалог преподавания (в только что указанном, широком, толковании) и предмета математики в условиях явной и неявной совместной деятельности учителя и учащихся». (Под предметом математики нужно подразумевать логически мыслимые формы и логически мыслимые отношения (см. [3]).

3. Тема 10 в учебном пособии названа «Теория и методика обучения учащихся решению задач». Словосочетание «теория и методика» некорректно. Когда мы говорим здесь о методике, то имеем в виду МПМ. Но последняя – наука. А раз так, то в ней есть теория, пусть и дополненная примерами ее использования. Однако примеры эти не отменяют теорию, а полнее раскрывают ее, развивают, углубляют, корректируют и обобщают, продолжают. Это же научная дисциплина, называемая «методикой преподавания математики» Кому? Живым людям разного возраста: индивидуальным, отличающимся по способностям, возможностям, интересам, мечтаниям, намерениям, опыту.

МПМ нельзя разделять, раскалывать на «теорию» и «методику», потому что без теории нет МПМ. Как и во всякой науке, здесь уместно говорить о теории и практике ее применения, о методике и методологии. Без теории преподавание

превращается в набор рецептов, а МПМ становится фарсом, заблуждением, псевдонаукой, фокусничеством, прикрываемым искусством манипулирования и шустрой но шаткой эксплуатацией интуитивного опыта.

Теоретичность МПМ заключается не в отрыве от «примеров», а, наоборот, в погружении в них. Так называемые «примеры» есть та среда, в которой теория МПМ только и может существовать, обобщенно-конкретизированно проявляться, осознаваться, становиться «научной практикой» и одновременно «продуктивной наукой».

МПМ есть такая область, в которой теория и практика нераздельны и неслиянны – через диалог, в диалоге, для диалога – математики, ее преподавания, методов познания и осознания деятельности по конструированию и исследованию логически мыслимых форм и логически мыслимых отношений. В этом состоит уникальность МПМ, главное отличие от других наук.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рогановский Н.М. Методика преподавания математики в средней школе: учеб. Пособие: в 2 ч. / Н.М. Рогановский, Е.Н. Рогановская. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2010. – Ч.1: Общие основы методики преподавания математики (общая методика). – 312 с.: ил.
2. Педагогика современной школы. Авторы-составители Н.А. Ракова, И.Е. Керножицкая. Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова». 2009, 220 с.
3. Семенов Е.Е. Методология диалогического познания математики // Матэматыка: праблемы выкладання. – 2009. №1 – С. 3-6.

УПОРЯДОЧЕННЫЕ НАБОРЫ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИИ

В.В. Устименко
Витебск, ВГУ

Обучение решению геометрических задач - важная составная часть изучения школьного курса геометрии. При решении задач закрепляются теоретические знания, вырабатываются навыки применения этих знаний в практической деятельности, развивается творческая активность.

Для успешного решения любой геометрической задачи следует постоянно руководствоваться советами Д.Пойа: во-первых, необходимо понять задачу и сделать «правильный» рисунок; во-вторых, составить план решения; в-третьих, осуществить этот план; в-четвертых, оглянуться назад на решенную задачу.

Кроме того, как показывает анализ научно-методической литературы, уже довольно давно многими методистами реализуется идея рассмотрения взаимосвязанных задач. Принципы создания таких задач, объединяемых в блоки, системы, совокупности, упорядоченные наборы и т.д., у разных авторов нередко различаются.

Одним из эффективных методов обучения решению геометрических задач, считает И.Г.Габович, должен быть метод, основанный на использовании при отыскании плана решения задачи некоторых выводов, которые получены в решениях так называемых базисных задач. Такой алгоритмический подход к отысканию плана решения той или иной конкретной задачи помогает быстрее найти этот план и успешно реализовать его. Базисными автор называет задачи на доказатель-

ство зависимостей (соотношений), эффективно используемых при решении других геометрических задач. Разумеется, нет и не может быть полного перечня подобных задач, но какой-то их минимум учащимся должен быть известен [2].

Другим можно считать подход, основанный на выделении опорных задач (А.И.Азаров, В.В.Казаков, Ю.Д.Чурбанов), которые характерны для той или иной фигуры или комбинации фигур и которые могут являться «кирпичиками», составляющими решение какой-либо задачи [1].

Если рассмотреть укрупненное упражнение П.М.Эрдниева – «главное оружие теории УДЕ», представляющее собой многокомпонентное задание, образующееся из нескольких логически разнородных, но психологически состыкованных в некоторую целостность частей, например: а) решение обычной «готовой» задачи; б) составление обратной задачи и ее решение; в) составление аналогичной задачи по данной формуле или уравнению и решение ее; г) составление задачи по некоторым элементам, общим с исходной задачей; д) решение или составление задачи, обобщенной по тем или иным параметрам исходной задачи, то нетрудно заметить, что оно представляет собой блок взаимосвязанных задач, в котором одна задача, представленная в пункте а), является основной, а другие – ее производными, полученными на ее основе [4].

В то же время, применение взаимосвязанных задач в учебном процессе позволяет учащимся лучше усвоить метод их решения. По мнению И.В.Ульяновой, ожидаемый при этом результат можно значительно улучшить, если задачи, входящие в тот или иной блок оказываются взаимосвязанными между собой главным образом по линии укрупнения своих решений. То есть связи между ними носят не столько содержательный (хотя это тоже возможно), сколько процессуальный характер, так как на первое место здесь выступает связь между процессами их решений. Эта связь характеризуется в первую очередь не наличием общей закономерности или общего метода решения таких задач, а тем, что каждая последующая из них в данном блоке расширяет (укрупняет) решение любой из предшествующих ей в нем задач посредством выполнения одного или более новых действий. Другими словами, решение каждой последующей в блоке задачи содержит в себе как составную часть решение одной из предшествующих ей в нем задач [3].

Следующий подход включает в себя выделение системы ключевых задач изучаемой темы (Р.Г. Хазанкин). 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 темы, а до 20 задач. 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. Автор считает, что ключевые задачи являются тем минимумом, которым необходимо владеть, чтобы решить практически любую задачу темы.

Однако данный подход слабо освещен в методической литературе. Поэтому некоторые авторы (В.Б.Полонский, Е.М.Рабинович, М.С.Якир) отождествляют ключевые задачи с базисными и опорными. В связи с этим представляется вполне целесообразным исследовать возможные связи между этими задачами, те сходства и различия, которые им присущи. 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 са-

мих 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: постановка нового требования задачи при сохранении неизменным ее условия; замена условия задачи каким-либо новым условием; расширение чертежа задачи через построение в нем новых линий; обращение задач. При этом возможно рассмотрение аналогов задач, их обобщений и конкретизаций.

Следует отметить, что упорядоченные наборы подобных задач могут объединять разделы одной учебной темы и использоваться на уроках обобщения знаний, 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.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азаров А.И. Математика для старшеклассников. Методы решения планиметрических задач.8 – 11 классы: пособие для учащихся учреждений, обеспечивающих получение общ. сред. образования /А.И.Азаров, В.В.Казаков, Ю.Д.Чурбанов. – Мн.: Аверсэв, 2005.
2. Габович И.Г. Алгоритмический подход к решению геометрических задач: Кн. для учащихся. – М.: Прочсвещение: АО « Учеб. лит.», 1996.
3. Ульянова И.В. Обучение школьников методам решения геометрических задач в контексте укрупнения дидактических единиц: Дис. … канд. пед. наук. – М.: РГБ, 2003.
4. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Обучение математике в школе / Укрупнение дидактических единиц. Книга для учителя. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: АО «СТОЛЕТИЕ», 1996.

Биология. Химия

ФАКУЛЬТАТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК ВАРИАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ШКОЛЬНОГО ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.Я. Аршанский
Витебск, ВГУ

В настоящее время в Республике Беларусь реализуется отраслевая научно-техническая программа «Современная образовательная среда». Образовательная среда школьного химического образования является частью образовательного пространства, в котором осуществляется процесс обучения химии в средней общеобразовательной школе. Одновременно, образовательная среда школьного химического образования представляет собой совокупность условий и возможностей школьного курса химии, обеспечивающих личностное развитие школьников и формирование у них требуемых компетенций, соответствующих этапу обучения.

В рамках программы «Современная образовательная среда», реализуемой Национальным институтом образования Республики Беларусь, был создан ВНК «Химия» (научный руководитель – проф. Е.Я. Аршанский). Этим коллективом была разработана концепция учебного предмета «Химия», доработан образовательный стандарт и учебные программы по химии (VII–XI классы), подготовлены материалы по оценке результатов учебной деятельности учащихся по химии, а также разработаны курсы факультативных занятий, сопровождающих изучение основного курса химии.

В настоящее время, когда изучение всех учебных предметов во всех общеобразовательных учреждениях осуществляется на базовом уровне, факультативные занятия определены, как форма организации учебных занятий во внеурочное время, направленная на расширение, углубление и коррекцию знаний учащихся по учебным предметам в соотвествии с их потребностями, способностями, склонностями, а также повышение познавательной деятельности учащихся.

ВНК «Химия» изданы и успешно используются в школьной практике учебно-методические комплексы пяти курсов факультативных занятий: «В стране чудесной химии» (VII класс), «Любознательным о тайнах вещества» (VIII класс), «Продолжаем открывать тайны вещества» (IX класс), «Удивительный мир неорганической химии» (X класс) и «Удивительный мир органической химии» (XI класс). Каждый учебно-методический комплекс включает программу факультативных занятий, календарно-тематическое планирование, пособие для учащихся и пособие для учителя.

В целом, указанные факультативы образуют единую систему, построенную на интегративных взаимосвязях с основным курсом химии и другими учебными предметами. Кроме этого реализуется преемственность между самими факультативными курсами.

Программы факультативных занятий для всех классов построены с учетом содержания учебных программ по химии для VII-XI классов общеобразовательных учреждений. Изучение каждой из программ рассчитано на 35 часов (1 час в неделю). Она состоит из пояснительной записки, в которой указаны цели и задачи; содержания программы, где указано количество часов на изучение; тематики химического эксперимента (демонстрации, лабораторные опыты и практические работы). Кратко рассмотрим особенности содержания этих курсов.

Факультативный курс «В стране чудесной химии» для VII класса (авторы – Е.Я. Аршанский, Л.А. Конорович) призван сопровождать основной систематический курс химии VII класса средней общеобразовательной школы, расширяя и углубляя его содержание.

Ведущие идеи этого курса: 1) сопровождение и поддержка изучения основного курса химии для средней общеобразовательной школы; 2) пропедевтика изучения отдельных теоретических вопросов школьного курса химии в рамках реализации идеи опережающего обучения; 3) включение элементов занимательности, способствующих возникновению у школьников познавательного интереса к изучению химии.

Содержание факультативного курса «В стране чудесной химии» включает 7 тем: Тема 1. Химия – наука о веществах (8 ч). Тема 2. «Кирпичики» мироздания (4 ч). Тема 3. События в мире веществ – химические реакции (6 ч). Тема 4. Кислород и его «потомки» (4 ч). Тема 5. Водород и его «потомки» (4 ч). Тема 6. Удивительное вещество – вода (3 ч). Тема 7. Родословная семьи неорганических веществ (5 ч).

Факультативный курс «Любознательным о тайнах вещества» для VIII класса (авторы – Е.А. Бельницкая, Н.В. Манкевич, Г.С. Романовец) **имеет предметную,**

общекультурную, профориентационную и развивающую направленность. Особенность особенного данного факультатива состоит в том, что он направлен на формирование у школьников исследовательских умений. Этот курс включает 5 тем: Тема 1. Неорганические вещества – знакомые незнакомцы (4 ч). Тема 2. Путеводитель в мире химических элементов и их соединений (8 ч). Тема 3. Существование и превращения химического вещества (6 ч). Тема 4. Вода – уникальное вещество. Водные растворы (9 ч). Тема 5. Человек и металлы (7 ч).

Целью факультативного курса «Продолжаем открывать тайны вещества» для IX класса (авторы – Т.А. Колевич, Вадим Э. Матулис, Виталий Э. Матулис) является повышение интереса школьников к изучению химии на основе практического знакомства с химическими явлениями и веществами, изучаемыми в школьном курсе химии. Программа этого курса состоит из двух разделов: «Свойства металлов известны всем. Рассмотрим свойства неметаллов» (13 ч) и «Введение в «химию живого» – органическую химию» (22 ч). Содержание первого раздела предполагает углубление знаний учащихся о неметаллах и их соединениях на основе дальнейшего изучения свойств веществ в ходе демонстрационного и ученического эксперимента. Второй раздел посвящен знакомству школьников с органическими веществами.

Факультативный курс «Удивительный мир неорганической химии» для X класса (авторы – Т.А. Колевич, Вадим Э. Матулис, Виталий Э. Матулис) направлен на расширение и закрепление знаний учащихся по общей и неорганической химии в соответствии с программой основного курса химии X класса. Программа этого факультатива включает 7 основных тем: Тема 1. Мир неорганических веществ (1 ч). Тема 2. Азбука химии. Основные понятия и законы химии (3 ч). Тема 3. Периодический закон – фундаментальный закон естествознания (3 ч). Тема 4. Как из атомов образуются вещества? Химическая связь и строение вещества (5 ч). Тема 5. Мир химических реакций (4 ч). Тема 6. Без воды в лаборатории и в жизни не обойтись. Химия растворов (4 ч). Тема 7. Интересные страницы химии неметаллов (7 ч). Тема 8. От наконечника копья до современных машин или что мы знаем о металлах (8 ч).

Факультативный курс «Удивительный мир органической химии» (авторы – Ф.Ф. Лахвич, О.М. Травникова) предполагает сопровождение основного курса химии XI класса на основе теории развивающего обучения. Структура содержания этого курса включает 7 тем: Тема 1. Краткая история развития органической химии (1 ч). Тема 2. Теория строения органических соединений (4 ч). Тема 3. Классификация и номенклатура органических соединений (3 ч). Тема 4. Классификация органических реакций (2 ч). Тема 5. Углеводороды (8 ч). Тема 6. Монофункциональные производные углеводородов (12 ч). Тема 7. Гетерофункциональные соединения (углеводы и аминокислоты) (5 ч). В программе сохранен традиционный подход, при котором последовательность изучения тем определяется постепенным усложнением строения веществ от углеводородов к более сложным органическим соединениям, содержащим функциональные группы. Практическая часть курса включает работы, связанные с синтезом и анализом веществ, работы по анализу пищевых продуктов, элементы функционального анализа.

В настоящее время ВНК «Химия» продолжает свою работу: подготовлен сборник контрольных и проверочных работ по химии для 7–11 классов средней общеобразовательной школы и разработаны дидактические сценарии уроков химии для II ступени общего среднего образования.

СТРУКТУРА И МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ПРИЛОЖЕНИЯ «ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ: РАЗРАБОТКА И МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ»

А.А. Белохвостов
Витебск, ВГУ

Осознавая масштабность процесса информатизации средней общеобразовательной школы, назревает необходимость обучения студентов, педагогических специальностей самим создавать электронные средства обучения и умело использовать их в будущей деятельности. В настоящее время на рынке цифровых образовательных ресурсов представлено достаточно большое количество обучающих дисков по химии. Однако, на наш взгляд, учитель химии должен уметь самостоятельно проектировать и создавать простейшие электронные средства обучения и умело использовать существующие. Также существует проблема выбора необходимого программного обеспечения, прикладных программ для разработки ЭСО. Вышеизложенное побудило нас к проектированию компакт диска – мультимедиа приложения «ЭСО химии: разработка и методика использования».

На компакт-диске представлены дополнительные материалы к каждому разделу учебно-методического пособия, который готовится к изданию в ВГУ. Компакт-диск организован с использованием системы гиперссылок. На первом уровне − оглавление с названием разделов, выбрав один, можно перейти к конкретному перечню материалов. Каждый раздел организован по одинаковому принципу: с использованием системы папок, к содержимому которых можно перейти по ссылке. При отборе содержания диска были реализованы принципы ресурсной и дидактической доступности, принцип интегративности, принцип практической направленности, принцип многофункциональности, принцип системности, принцип комплексности, принцип целесообразности [1].

На компакт-диске представлены следующие материалы:

1. *Программное обеспечение для учителя химии:*

- **CS Chem Office 2010**

ChemOffice - наиболее функциональный интегрированный программный комплекс, включающий четыре специализированных приложения: 1) «химический редактор» Chem Draw, являющийся традиционным средством редактирования химических формул; 2) программа Chem 3D, предназначенная для визуализации химических соединений, компьютерного моделирования и расчетов; 3) специализированный редактор баз данных ChemFinder, предназначенный для создания, редактирования и управления базами данных химических соединений; 4) редактор таблиц Table Editor, предназначенный для просмотра и редактирования табличных данных, используемых в пакете Chem 3D.

- **Moodle**

Moodle – система дистанционного обучения, которую можно использовать как on-line, так и off-line. Данное программное обеспечение применяется для создания курсов и будет очень полезно в школах, ВУЗах и других учебных заведениях.

- **ChemWindow 6.0**

Программа создана для воспроизведения химических структур. В библиотеку ChemWindow входит 4500 прорисованных структур. ChemWindow поможет решить проблему прорисовки химического эксперимента, так как в ней можно найти более 130 иллюстраций и около 250 инженерных символов, которые помогут «оживить» описание эксперимента. В комплекте с ChemWindow имеется так называемый SymApps, специально разработанный для создания 3D-моделей. С его

помощью можно превратить двумерный объект в трехмерный. SymApps просчитывает, отображает и анимирует симметрию молекул. Можно также создать и экспортировать анимацию в AVI-файл, который можно будет запускать независимо самой программы.

- **Chemlab v2.0**

Model ChemLab – уникальный продукт, включающий интерактивное моделирование и рабочее пространство портативной лаборатории с отдельными областями для теории, процедур и студенческих наблюдений. Обычное лабораторное оборудование и процедуры используются, чтобы симулировать шаги, вовлеченные в выполнение эксперимента.

- **EquPixy, v2.1**

Простой в использовании шаблон-надстройка для редактирования химических формул и уравнений реакций, встраиваемый в MS Word. В химических формулах выполняется автоматическое изменение цифр обозначающих число атомов в подстрочный текст, заряды ионов и степеней окисления атомов в надстрочный текст. Надстройка EquPixy способна проверять правильность химических уравнений на количество элементов справа и слева, а панель управления имеет кнопки быстрой вставки наиболее используемых букв греческого алфавита и математических символов.

- **Химия и word**

Не сложный редактор химических формул, также как и EquPixy, v2.1, интегрируется в MS Word. Имеет библиотеку химических символов, циклических соединений и некоторых других полезных символов.

- **Компьютерные системы для тестирования**

На диске приводится 16 тестовых систем, которые могут быть установлены на один компьютер или в компьютерном классе для организации компьютерного тестирования по химии.

2. *Примеры электронных средств обучения химии*

Данные электронные средства обучения подобраны с учетом простоты их использования и значимости для организации учебного процесса. Представлены готовые презентации к урокам химии, разработанные авторами мультимедийного приложения.

- PL Table 4.50
- BestChem v.2.0
- Готовим растворы v.2.1
- Интерактивная таблица растворимости
- Интерактивная периодическая таблица химических элементов Д.И. Менделеева
- Презентации к урокам химии

3. *Методический блок*

- Ссылки на Интернет-ресурсы, которые могут быть полезны и интересны преподавателю химии;
- Рекомендации по составлению тестов;
- Методические аспекты разработки и использования электронных средств обучения химии;
- Требования к электронным материалам по химии.

4. *Нормативно-правовая база по разработке и использованию электронных средств обучения*

Предложенное мультимедийное приложение будет полено учителям и преподавателям химии, использующим информационно-коммуникационные технологии в своей практической деятельности. Данный компакт-диск является защищенным от копирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белохвостов, А.А. Методическое обоснование спецкурса «Электронные средства обучения химии: разработка и методика использования» / А.А. Белохвостов, Е.Я. Аршанский // Хімія: праблемы выкладання. – 2011. − № 1. – С. 22–27.

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

И.И. Ефременко, И.М. Прищепа
Витебск, ВГУ

Решение современных проблем в области сохранения здоровья школьников требует качественно новых подходов. Использование компьютерных технологий в учебном процессе позволяет обеспечить переход от механического усвоения знаний к овладению навыками самостоятельно приобретать новые знания и умения, приобщает обучаемых к современным методам работы с информацией [1].

Компьютерные технологии качественно изменяют содержание, методы и организационные формы обучения и при определенных условиях могут способствовать раскрытию, сохранению и развитию индивидуальных способностей учеников, их личностных качеств; формированию познавательных способностей; стремлению к самосовершенствованию.

Одной из активных форм обучения, предполагающей использование компьютерных технологий, является создание мультимедийного реферата, или презентации.

Мультимедийные презентации как элемент интерактивных технологий успешно используются в практике современного педагога. Их цель – донести информацию в наглядной, легко воспринимаемой форме. Отличительная особенность мультимедийной презентации – ее интерактивность, которая создается для ученика современными средствами и дает возможность взаимодействовать с мультимедиа-изображением. При использовании презентации педагог имеет дело с активной формой обучения: все вовлечены в процесс обучения [2].

Мультимедийные презентации могут использоваться для объяснения новой темы, контроля знаний, как средство подачи информации, во внеклассной работе, например, при проведении конференции.

В помощь педагогу-биологу и классному руководителю мною были разработаны мультимедийные презентации по формированию культуры питания для учащихся младшего и старшего школьного возраста, и взрослых. Презентация имеет разноуровневый подход. На начальном этапе учащиеся должны получить представление об общих структурных и физиологических свойствах организма, о таких понятиях как клетка, орган, система органов.

Этот уровень содержит 11 файлов, рассчитан на начальные классы и носит ознакомительный характер.

Средний этап основывается на содержании и принципах построения базовой школьной программы по пищеварительной системе человека. Презентация содержит 18 файлов и предназначена для углубленного изучения анатомии и физиологии органов пищеварения человека. Содержит разнообразный дополнительный материал, который позволит учащимся значительно расширить свои знания, выходящие за рамки школьной программы.

Презентация рассматривает систему органов пищеварения человека, ее состав и функции. Отделы пищеварительного тракта, их строение. Ротовую полость:

язык, зубы, их участие в пищеварении. Глотку, пищевод. Желудок: строение, желудочные железы, желудочный сок. Тонкий кишечник, его отделы, особенности строения стенки. Толстый кишечник: отделы, строение стенки. Пищеварение и его значение для организма. Пища, пищевые и питательные вещества. Пищеварительные ферменты и их действие. Работы И.П. Павлова по изучению пищеварения. Процессы пищеварения в отделах пищеварительного тракта. Большие пищеварительные железы: печень, поджелудочная железа их строение и роль в процессах пищеварения. Понятие о полноценном, сбалансированном питании и гигиена пищеварения. Общее понятие об обмене веществ. Значение обмена. Белковый обмен. Понятие о полноценном и неполноценном белке. Углеводный, жировой и водно -солевой обмены. Понятие о сбалансированном рациональном питании.

Презентация показывает микроскопическое и ультромикроскопичекое строение клеток и тканей органов пищеварения, содержит рисунки с гистологических препаратов и схемы строения органов.

Презентация не заменяет собой учителя и не отменяет использование традиционных учебников, а предлагает альтернативную форму подачи учебного материала, дает возможность каждому школьнику осваивать предмет в соответствии со своими способностями, психофизическими особенностями и уровнем подготовки. С дисками электронного приложения к журналу «Здаровы лад жыцця» /№9 (выпуск) 5 и № 12 (выпуск 6)/ учащиеся могут работать в классе под руководством учителя, в группе или самостоятельно.

Высший уровень рассчитан на родителей и тех, кто не безразличен к своему здоровью. Уровень носит более познавательный характер. Интересные научно-исследовательские и медицинские факты, яркие захватывающие слайды, схемы, иллюстрации, удобство в использовании – все это содействует результативному усвоению знаний.

В процессе работы над презентацией проанализировано большое количество информации, обобщены факты, выделено главное, что пригодится взрослым и школьникам, как в обыденной жизни, так и в учебе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Осин А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информации. М.: Издательский сервис, 2004.
2. Тэй Воган. Руководство по созданию мультимедийных проектов (пер. с анг. М.И. Талачевой). М.: НТ «Пресс», 2006.

ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «БИОХИМИЯ С КЛИНИКО-БИОХИМИЧЕСКИМИ ИССЛЕДОВАНИЯМИ» В ВИТЕБСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ МЕДИЦИНСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

А.А. Подолинская
Витебск, ВГМК

Специальность «Медико-диагностическое дело» (МДД) относится к профилю образования «Здравоохранения», направлению образования «Профилактика, диагностика, лечение, реабилитация и организация здравоохранения», группе специальностей «Профилактика, диагностика, лечение, реабилитация и организация здравоохранения».

Данная специальность интегрируется со специальностью «Медико-диагностическое дело» высшего образования.

Специальность «Медико-диагностическое дело» включает изучение множества дисциплин, среди которых «Биохимия с клинико-биохимическими исследованиями». Получение знаний по данной дисциплине является важным этапом для подготовки современного специалиста среднего звена по лабораторной диагностике. Это необходимо для осмысленного выполнения лабораторных исследований. Сейчас не достаточно простого выполнения лабораторных манипуляций, современная медицина (наука) требует понимания процессов, не только происходящих при исследовании биологического материала, но и возможных нарушений в организме пациента (человека). Эти все подходы искусно соединяет в себе наука биохимия, которая преподается на третьем и четвертом курсе «Медико-диагностическое дело». Набирает обороты метаболическая терапия, которая является одним из перспективных направлений развития медицины, а это в свою очередь придает изучению биохимии еще более весомое значение.

Цель: изучить уровень усвоения дисциплины биохимия с клинико-биохимическими исследованиями учащихся четвертого курса отделения МДД осеннего семестра.

Ведение дисциплины «Биохимия с клинико-биохимическими исследованиями» осуществляется согласно программе, которая предусматривает теоретические и практические аспекты преподавания предмета. Содержание программы предусматривает два уровня значимости изучаемых вопросов – основной и дополнительный, что позволяет дифференцировать подход к изучению предмета и вести индивидуальную работу с учащимися. На основе данной программы можно разрабатывать занятия кружка, а так же определять темы для учебно-исследовательской работы учащегося.

По программе разрабатываются поурочные планы, которые строятся, в зависимости от темы, с учетом:

1) Межпредметных связей (техника лабораторных работ, методы гематологических и общеклинических исследований, анатомии, физиологии, патологии);
2) обязательного рассмотрения вопросов профилактики работы органов, систем, биохимических процессов;
3) значения здорового образа жизни для поддержания функциональной стабильности организма;
4) пагубного влияния наркотиков, алкоголя, курения на протекание биохимических процессов, их влияния на результаты лабораторных исследований;
5) современных направлений медицины и лабораторной диагностики.

Большое внимание уделяется не только овладению профессиональными практическими умениями и навыками, но и привитию учащимся навыков самостоятельной работы с учебной и справочной литературой, методическими указаниями, инструкциями, нормативными документами, необходимыми для изучения курса биохимии с клинико-биохимическими методами исследованиями.

При проведении лабораторно-практических занятий предпочтение отдается устной форме опроса домашнего задания в различных ее вариациях (индивидуальный опрос, опрос у доски, более голубокая проработка вопроса по теме и представление его в виде реферата и т.д.).

Каждое практическое занятие по дисциплине предусматривает выполнение новой лабораторной работы и повторение выполнения ранее изученных лабораторных работ для закрепления полученных умений навыков.

В целях повышения качества подготовки учащихся применяются элементы проблемного и модульного урока, элементы личностного – ориентированного обучения, а так же элементы обучение «равный равного»; используются различ-

ные формы организации учебной деятельности учащихся: фронтальная, индивидуальная и групповая; предусматривается ведение деловой документации.

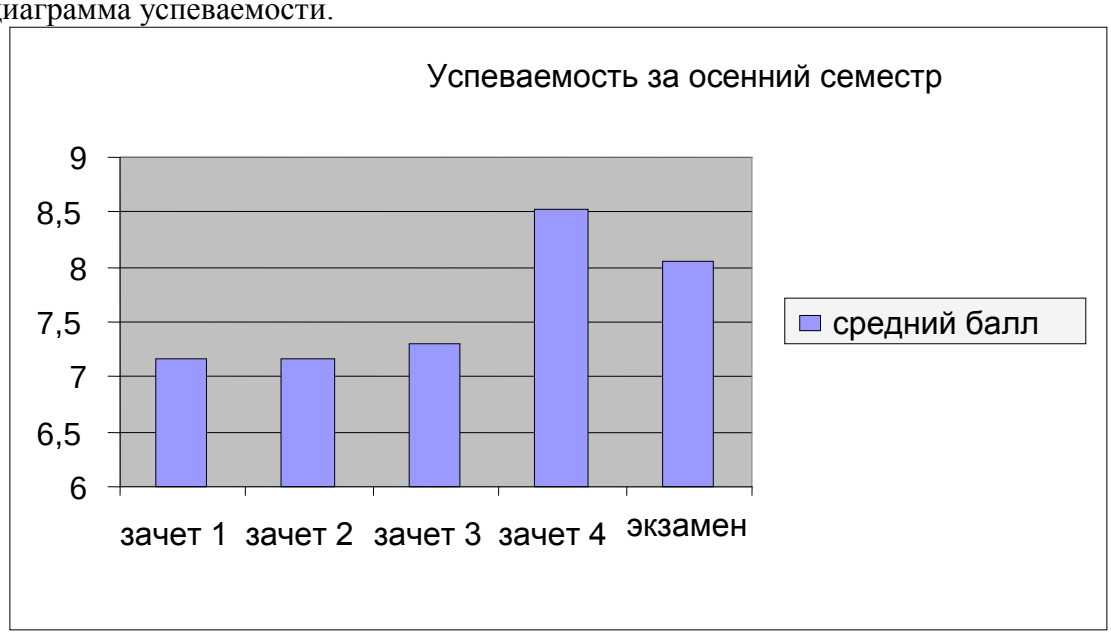
При преподавание дисциплины «Биохимия с клинико-биохимическими исследованиями» условия проведения занятий максимально приближено к условиям, в которых учащимся предстоит работать в качестве квалифицированного и современного специалиста среднего звена по лабораторной диагностики.

На последних двух часах заключительного четырехчасового занятия по теме проводится зачет. Индивидуально разрабатываются билеты, количество которых соответствует количеству учащихся в подгруппе. Билет включает теоретическую (вопросы), практическую (лабораторное исследование) части и клиническую задачу.

Данная форма хороша тем, что:

- проверяются теоретические и практические знания, умения и навыки индивидуально у каждого учащегося,
- позволяет учесть индивидуальные особенности учащегося, выявить необходимость дополнительной проработки слабоусвоенного вопроса по зачетной теме
- позволяет плавно подвести учащегося к семестровому, а далее к государственному экзамену, на которых ученик почувствует себя эмоционально более комфортно, что обеспечит ему хорошую подготовку к ответу.

При изучении успеваемости учащихся за осенний семестр была построена диаграмма успеваемости.



1. На диаграмме прослеживается рост среднего балла.

2. Четвертый зачет имеет самый высокий показатель среднего балла, т.к. данная тема совпадает с темой дисциплины «Методы гематологических и общеклинических лабораторных исследований», поэтому уровень его усвоения выше.

3. Высокий средний балл семестрового экзамена показывает достаточную готовность и эмоциональный комфорт.

Со стороны учащихся не было отрицательных отзывов по проведению формы зачета.

Таким образом, использование зачетной формы проверки знаний по теме показывает ее результативность на экзамене. В дальнейшем будут учтены и оценки полученные учащимися при изучении следующих тем, и оценки, полученные на государственном экзамене.

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Л.И. Бобылева
Витебск, ВГУ

Языковой портфель является новым технологическим средством обучения, обеспечивающим как развитие продуктивной деятельности учащегося, так и его личностное развитие как субъекта образовательного процесса. Языковой портфель можно определить как пакет рабочих материалов, который дает представление о результатах учебной деятельности обучающегося по овладению иностранным языком и позволяет оценивать его достижения и опыт в той или иной области изучаемого языка.

Использование языкового портфеля отражает общую тенденцию переноса акцента в языковом образовании с модели «обучение языку» на модель «овладение языком и культурой», т.е. на активную самостоятельную деятельность учащегося. При этом за счет рефлексивной самооценки ученика языковой портфель является гибким технологическим средством, которое позволяет проследить динамику овладения языком в течение определенного времени и тем самым представить своеобразную биографию языкового развития учащегося, получить представление о его способностях, знаниях, умениях и навыках в процессе изучения языка и культуры.

Таким образом, ведущими функциями языкового портфеля являются 1) информирующая, позволяющая зафиксировать уровень владения учащимся иностранным языком; 2) педагогическая, способствующая повышению мотивации учащегося к изучению иностранного языка и межкультурной коммуникации, развитию его способности к рефлексии и самооценке.

В практике работы получили распространение различные виды портфелей. В странах Европы разработаны, внедрены и аккредитованы уже 45 моделей языкового портфеля, более 20 моделей проходят апробацию в ходе пилотных проектов. Указанные модели предназначены для разных категорий учащихся начальной и средней школы, студентов, аспирантов и т.д. Наибольшее распространение в условиях высшего и среднего образования получили портфели двух типов: демонстрационный портфель (show case) и обучающий портфель (language learning portfolio). Первый содержит информацию о времени и месте изучения учащимся иностранного языка, образцы его лучших самостоятельных работ, выполненные в течение определенного периода, и другие документы, подтверждающие достигнутый им уровень владения языком. Это могут быть сочинения, письма, результаты проектной работы, награды, свидетельства об окончании курсов и др. С помощью такого портфеля обучающийся может продемонстрировать свои достижения во время собеседования при поступлении в учебное заведение или в ходе интервью при приеме на работу.

Второй вид портфеля содержит материалы и рекомендации по самостоятельной работе учащихся над различными аспектами изучаемого языка. В структуру данного портфеля также входят средства самостоятельной диагностики и оценки владения языком. Контрольные листы для самооценки позволяют учащемуся определить, какими коммуникативными умениями в разных видах речевой деятельности он уже овладел и какие умения необходимо совершенствовать. Наряду с самооценкой предусмотрена также оценка уровня владения языком со стороны преподавателя.

Данный вид языкового портфеля ставит во главу угла процесс формирования коммуникативных умений, что предполагает вовлечение учащегося в регулярную самооценку своих достижений (в конце месяца, четверти, полугодия и т.д.). В этой связи в языковой портфель включены страницы, предназначенные для самоанализа учебной деятельности. Они, в частности, содержат такие разделы:

- Как я умею организовать свою работу над языком.
- Как я совершенствую свои умения аудирования и чтения.
- Как я развиваю свои умения говорить на изучаемом языке.
- Как я формирую свои умения письменной речи.

Подобный самоанализ помогает учащемуся осознать процесс овладения иностранным языком и способствует формированию индивидуального стиля учебной деятельности.

Для развития умений рефлексивной самооценки учащихся может быть использована «Таблица для самооценки», в которой даются характеристики уровней владения языком и контрольные листы для самооценки, включающие содержательные параметры каждого уровня или дескрипторы. Начиная работу с языковым портфелем, ученик должен внимательно изучить «Таблицу для самооценки» и оценить свой уровень владения тем или иным коммуникативным умением, заполнив соответствующую строку в таблице. Учащийся отмечает в одной из граф то, что уже умеет делать, а в другой – те умения, которыми бы хотел овладеть по завершению полугодия или учебного года. При этом он может отметить, что ему дается легко, а что он умеет делать лишь при определенных условиях или вообще не умеет. Он может также поставить дату рядом с умением, которым уже овладел, чтобы проследить, насколько быстро он продвигается к достижению своих целей. Третья графа предназначена для оценки учителем.

Цели овладения иностранным языком, которые учащийся фиксирует в языковом портфеле на основании самооценки, являются конкретными, личностно значимыми, а не «навязанными» учебником или учебной программой. Регулярная самооценка делает цели обучения более понятными для учащихся. Поскольку самооценка дополняется оценкой выделенных параметров со стороны учителя, учащийся имеет возможность уточнить свою оценку, обсудив ее с учителем. В свою очередь, учитель получает возможность на основе анализа материалов языковых портфелей конкретизировать цели и содержание обучения и индивидуализировать учебный процесс.

Белорусская модель языкового портфеля находится в заключительной стадии разработки и не прошла еще апробации в средних школах Республики Беларусь. Однако опыт создания языкового портфеля, а также анализ путей и способов его применения в европейских странах позволяют представить некоторые рекомендации по его использованию.

1. Языковой портфель не должен использоваться как инструмент дисциплинарного воздействия на учащегося. Одной из его главных педагогических функций является помощь учащемуся в развитии умений самостоятельной работы над изучаемым языком. Учитель должен помочь школьнику увидеть свои достижения и недостатки и наметить пути устранения последних.

2. Учитывая тот факт, что в большинстве случаев учащиеся не владеют механизмами самооценки, целесообразно проведение предварительной работы, которая предполагала бы групповое обсуждение критериев и технологии оценивания разных видов речевой деятельности.

Авторы различных моделей языкового портфеля подчеркивают, что не существует каких-либо универсальных методов и приемов его использования, т.к. они во многом определяются особенностями конкретного учебного контекста. Тем не ме-

нее, они дают представление о том, как теоретический концепт автономии учащегося в учебной деятельности может быть реализован на практике. Кроме того, систематическая работа с языковым портфелем дает возможность учащемуся осуществить перенос уже сформированного опыта на изучение новых языков, что будет способствовать его непрерывному языковому образованию.

ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА РАННЕМ ЭТАПЕ

О.И. Воробьева
Витебск, ВГУ

Занятия иностранным языком развивают детей, прежде всего, их логическое мышление, поднимают их образовательный и культурный уровень, наблюдается положительное влияние изучения иностранного языка на знание родного. Длительность сенситивного, т.е. наиболее благоприятного для начала изучения иностранного языка, периода психологи трактуют по-разному, но наиболее часто они сходятся на периоде от 5 до 8 лет, когда система родного языка хорошо усвоена, а к новому языку уже сформировалось осознанное отношение [1 - 3].

Остановимся на некоторых важных моментах организации обучения иностранному языку в дошкольном периоде развития ребенка.

Успешное овладение дошкольниками иноязычной речью становится возможным потому, что их отличает более гибкое и быстрое, чем на последующих возрастных этапах, запоминание языкового материала, естественность мотивов общения, отсутствие так называемого языкового барьера, сравнительно небольшой опыт в речевом общении на родном языке и др. Кроме того, игра, являясь главным видом деятельности дошкольника, позволяет сделать коммуникативно ценными практически любые языковые единицы.

Организация обучения иностранному языку в дошкольных учреждениях предполагает выбор оптимальных форм и методов работы, требует определенной методики, ориентированной на сотрудничество и творческое общение педагогов с детьми, а также детей друг с другом.

Занятия необходимо проводить в игровой форме. Возможность опоры на игровую деятельность позволяет обеспечивать естественную мотивацию речи на иностранном языке, сделать интересными и осмысленными даже самые элементарные высказывания. Используемый для работы материал должен отражать окружающий ребенка мир, быть доступным ему и понятным. Сочетание разнообразных видов деятельности делает процесс восприятия иностранного языка более эффективным и менее утомительным.

Педагогами-практиками, методистами в настоящее время разработаны определенные приемы, игры, задания, которые помогут детям познакомиться с фонетикой, лексикой и грамматикой иностранного языка [4, 5-7]. Одной из самых трудных задач в обучении дошкольников является формирование грамматических навыков, т.к. нужно не только помочь детям запомнить отдельные грамматические формы, но и научить их использовать в разных коммуникативных ситуациях. В качестве средства проверки достигнутого уровня овладения языком предлагаются тестовые задания [8].

Неотъемлемой частью обучения дошкольников иностранному языку являются песни. Польза от песни при обучении языку хорошо известна: дети хотят

слушать их снова и снова и готовы по нескольку раз повторять их текст, т.е. то, что необходимо для закрепления языковых (фонетических, лексических, грамматических) навыков. Кроме того, песни создают положительный эмоциональный настрой, что очень важно при обучении. Предусматривается методически продуманное использование песен в процессе обучения дошкольников [2, 6], что позволяет педагогу решить ряд развивающих и обучающих задач.

Ранее обучение иностранному языку способствует не только более прочному и свободному владению им, но и несет в себе большой интеллектуальный и воспитательный потенциал.

Грамотное с лингводидактической и психолингвистической точек зрения использование форм, приемов и методов работы позволит ребенку успешно овладеть предлагаемым ограниченным речевым материалом и создаст необходимые предпосылки для дальнейшего усвоения иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком// Иностранные языки в школе. – 1985. – №5. – С. 24-29.
2. Лукьянчикова Н.В. Обучение иностранному языку на начальном этапе обучения// Начальная школа. – 2001. – №11. – С. 49 – 51.
3. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 14-19.
4. Брагина И. Изучаем английский язык //Ребенок в детском саду. – 2009. – № 2. – С. 42 – 44.
5. Негневицкая Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра// Иностранные языки в школе. – 1987. – №6. – С. 20 – 26.
6. Онищик Н. Поем с детьми по-английски// Дошкольное воспитание. – 2007. – № 10. – С. 82 – 86.
7. Щебедина В.В. Обучение детей английской разговорной речи в детском саду // Иностранные языки в школе. – 1997. – №2. – С. 55-58.
8. Куропятникова Е. Тесты по английскому языку// Ребенок в детском саду. – 2007. – № 5. – С. 25-28.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Л.В. Кажекина
Витебск, ВГУ

В настоящее время возрастает интерес к проблемам этнопсихолингвистического уровня, рассматривающим язык как отображение социокультурной реальности. В этих условиях преподавателю иностранного языка предоставляется определенная свобода выбора инновационных моделей и технологий обучения, без которых немыслим современный образовательный процесс. Традиционные методы обучения ИЯ предполагают усвоение знаний в искусственных ситуациях, вследствие чего будущий выпускник не видит связи изучаемого предмета со своей будущей профессиональной деятельностью. Под инновациями в образовании понимается процесс совершенствования педагогических методов, приемов и средств обучения. Именно инновационная деятельность определяет направление профессионального творческого поиска, реально способствует личностному росту воспитанников.

Цель данной статьи – выявление некоторых инновационных тенденций в преподавании иностранного языка.

Рассмотрим некоторые современные методы обучения ИЯ, направленные на более эффективное развитие личности и адаптацию (как социальную, так и профессиональную) в рамках сегодняшнего быстро меняющегося общества.

Многосторонний метод. Его основные принципы:

1. ИЯ не может быть заучен через механическое запоминание, так как создается индивидуально каждым. Приоритет отдается спонтанной речи обучаемых.
2. Язык есть культура, то есть культурные знания передаются в процессе обучения ИЯ через аутентичные языковые материалы.
3. Грамматика, как и словарь, преподаются размеренными порциями в строгой логической последовательности: каждое последующее занятие должно увеличивать уже имеющийся запас.
4. Все 4 вида речевой деятельности должны присутствовать одновременно в процессе обучения.

Учебный материал представлен длинными диалогами с последующими упражнениями вопросно-ответной формы.

Метод полной физической реакции. Данный метод основан на двух основных предпосылках:

1. Навыки восприятия иностранной устной речи должны предшествовать развитию всех остальных навыков, как это происходит у маленьких детей.
2. Язык занятий обычно ограничивается ситуацией «здесь и сейчас» и легко объясняемыми языковыми примерами.

Данный метод не предназначен для обучения чтению и письму, а также язык в том объеме, который усваивается при обучении этим методом, не является естественным языком повседневного общения.

Естественный метод. Целью обучения является достижение обучающимися среднего уровня владения ИЯ. Педагог никогда не обращает внимание обучаемых на ошибки в речи, т.к. считается, что это может затормозить развитие речевых навыков.

Активное обучение. Основано на том, что обучаемый все чаще сталкивается в реальной жизни с необходимостью решения проблемных ситуаций. Этот метод направлен на организацию развития, самореализации, саморазвития личности. Основной принцип в том, что обучаемый сам творец своего знания.

Преподавание ИЯ с использованием инновационных технологий предполагает введение ряда психологических подходов, таких как: когнитивный, позитивный, эмоциональный, мотивационный, оптимистический, технологический. Все эти подходы обращены к личности обучаемого. Рассмотрим некоторые из них.

Преподавание ИЯ с использованием сети Интернет. Применение Интернет-технологий на занятиях по ИЯ является эффективным фактором для развития мотивации обучаемых. Перспективы использования Интернет-технологий достаточно широки. Например:

1. Использование существующих обучающих сайтов.
2. Создание и размещение в сети сайтов и презентаций.
3. Переписка с жителями англо-говорящих стран посредством электронной почты.
4. Участие в международных Интернет-конференциях, семинарах и других сетевых проектах подобного рода.

Для достижения максимального эффекта необходимо использование широ-

кого спектра разнообразных медиаобразовательных технологий в обучающем процессе.

Языковой портфель как одно из перспективных средств обучения ИЯ. Языковой портфель (ЯП) в современных условиях определяется как пакет рабочих материалов, которые представляют определенный опыт/результат учебной деятельности обучаемого по овладению ИЯ. По своей сути ЯП – гибкое учебное средство, которое может быть адаптировано практически к любой учебной ситуации. Преимуществом ЯП по сравнению с «разовыми текстами» является возможность обучаемому самостоятельно проследить свою динамику уровня владения ИЯ в течение определенного времени.

Однако надо отметить, что информационные технологии, Интернет-технологии – это отнюдь не панацея. Новые тенденции в преподавании ИЯ, возникающие с развитием информационных технологий, не отрицают прежний педагогический опыт.

Анализируя доминирующие тенденции эволюции методов обучения ИЯ, можно выделить следующие аспекты, характеризующие современную ситуацию в целом:

1. Дифференциация методов и приемов обучения ИЯ в зависимости от целей и планируемых уровней владения ИЯ, от особенностей контингента обучающихся и условий обучения, а также от специфики изучаемого ИЯ и культуры.
2. Сохранение переводных методов на основе учета объективных условий обучения; умеренное использование родного языка.
3. Обучение ИЯ сочетается с обучением аспектам культуры, правилам общения.
4. Уменьшение роли грамматики, возрастание роли взаимодействия и речевой активности.
5. Целенаправленное использование новых ТСО.

Заключение. Таким образом, с учетом перечисленных аспектов и с развитием технических средств мы считаем, что обучение ИЯ следует проводить по следующим основным направлениям:

1. Сочетание обязательных занятий по ИЯ с дополнительными языковыми курсами для достижения комплексных целей обучения; использование при этом альтернативных методов, увеличивающих объем усваиваемой человеком информации.
2. Варьирование методов обучения в зависимости от психологических особенностей разных групп обучаемых.
3. Включение в системы обучения ИЯ в урочное и внеурочное время разнообразных мультимедийных средств с соответствующим изменением традиционных приемов обучения.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА

С.В. Николаенко
Витебск, ВГУ

В настоящее время лингвисты, методисты, школьные и вузовские преподаватели, рассматривая язык как культурно историческую среду, расширяют традиционные границы объекта изучения, а также активизируют языковые черты, отражающие специфику национального менталитета, что возможно лишь при ус-

воении обязательного соблюдения принципа межъязыковых связей. А для этого, на наш взгляд, необходимо дополнить и перечень традиционных задач преподавания русского языка, способствующих приобщению к национальной культуре. К ним вслед за Н. Г. Благовой [1] мы отнесем: *знакомство учащихся со структурными и функциональными особенностями русского языка (в определенном регионе); обогащение словарного запаса школьников за счет местного языкового материала, ценного с точки зрения познавательной и эстетической; на основе погружения в язык расширение знаний учащихся об истории, культуре, традициях и обычаях местных жителей; демонстрация феноменальности русского языка, раскрытие путей языкового обогащения.*

На основе решения перечисленных задач формируется следующий минимум знаний и умений школьников:

1. Иметь представление о языке как культурно-исторической среде, воплощающей в себе историю, обычаи, традиции региона.

2. Уметь анализировать окружающую речевую среду, оценивать факты речи земляков, способствовать повышению их речевой культуры.

3. Уметь связно изложить свои мысли на региональные темы (природа, культура, в том числе языковая).

4. Уметь анализировать (в том числе языковой анализ) художественных произведений местных писателей, журналистов и т.п.

5. Изучение языка (местной) прессы (радио и телевидения, периодической печати).

6. Вопросы речевого этикета (определенного города, области).

Естественным для нас является и вопрос о том, как культуру связать с языком. Здесь уместно привести рассуждения Л.Н. Мурзина [3]. Ученый утверждает, что культура существует в форме текстов («культура вообще существует в форме текстов – знаковых произведений духовной деятельности человека») → текст – это единица культуры («культура «разлагается» на тексты, состоит из текстов, хотя качественно «не сводится к ним») → текст – явление культуры (высший уровень языковой иерархии есть текст, а «культура размещается над текстом, образуя более высокий уровень»).

Таким образом, именно текст при определенных условиях может стать явлением культуры. Каким образом организовать процесс обучения языку через посредство культуры с использованием текста? Прежде всего, на начальном этапе в лингводидактических целях необходимо определить критерии отбора текстов и способы представления национально-культурного материала. К ним мы отнесем 1) целесообразность; 2) соответствие целям обучения; 3) мотивационность для развития навыков коммуникации. Передатчиками культурных кодов могут служить газетно-журнальные статьи, интернетовские сайты, поэтические и прозаические дискурсы, материалы публицистики, тексты рекламы и др. При обучении уместно использовать такие приемы, как составление словарной статьи, ассоциативные эксперименты, проведение исследовательских практикумов и т.д. Здесь уместным будет привести предложенный Н.А. Липским в одной из статей [2, 190] фрагмент работы при изучении темы «Имя числительное как часть речи» в 6-м классе. «Школьникам можно предложить вспомнить, встречаются ли в сказках числительные. Знакомы ли они? Какие современные числа они обозначают? А затем попросить составить лингвокультурологическое сообщение, используя прецедентное высказывание «В тридевятом царстве, в тридесятом государстве» (или «За тридевять земель»), по плану:

1. Назовите источник данного высказывания.

2. Каково его значение?

3. Где может употребляться (при описании или характеристике)?

4. Для называния каких персонажей служат слова «тридевятый», «тридесятый»? Какие необычные существа, волшебные предметы находятся там?

5. Каково первичное и вторичное значение этого высказывания?

Данная фраза постоянно присутствует в русских народных сказках. Скрытое значение высказывания заключается в обозначении нереального, несуществующего или далеко расположенного места, в волшебной стране, где происходят чудеса. В этом царстве живут герои, которые в нашем сознании ассоциируются с категорией зла (Баба Яга, Кощей, Чудо-юдо), находятся золотые дворцы и хрустальные сады, обитают необычные существа (Жар-птица), хранятся волшебные предметы (скатерть-самобранка, меч-кладенец). И самое главное, что положительные герои сказок (Иван-дурак, Иван-царевич) должны обязательно побывать в этом царстве. Поэтому для носителей русской культуры «в тридевятом царстве, в тридесятом государстве» является символом сказки. Как правило, употребляется при описании места, а в языке тридевятый и тридесятый обозначаются соответственно числительными 27 и 30».

В связи с этим нам видятся следующие пути лингводидактической новизны данного процесса познания языка через культуру.

1. Включение в уроки русского языка текстов, содержащих национально ориентированные факты и прецеденты. Здесь следует сделать, на наш взгляд, важную ссылку. Учителю необходимо выяснить, какие фоновые знания школьники уже имеют, а какие нужно вводить в урок, чтобы культурологический кругозор расширялся за счет пополнения новыми, а не постоянным «прокручиванием» хорошо усвоенных фактов.

2. Проведение тематических уроков по изучению грамматического материала. Такие уроки имеют огромный воспитательный потенциал, когда и домашнее задание, и дидактический материал для индивидуальной работы, и используемые тексты для наблюдения за изучаемой языковой единицей объединены одной культурологической темой.

3. Использование на уроках активных методов обучения (главным образом частично поискового и эвристического), с помощью которых учащиеся вовлекаются в процесс добывания знаний о языке путем применения культурологических знаний. Поэтому в большинстве случаев изучение нового материала начинается с анализа примеров, ориентированных на культурное содержание.

4. Организация методически грамотной работы с текстами, используемыми на уроке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Благова, Н.Г. О концепции обучения русскому языку с учетом регионального компонента (Для средней общеобразовательной школы) / Н.Г. Благова, Л.А. Коренева, О.Д. Родченко // РЯШ. – 1993. – № 4. – с.16-19.
2. Липский, Н.А. Специфика русской картины мира и ее отражение в языке и тексте / Н.А. Липский // Текст. Язык. Человек: сборник научных трудов: в 2-х ч. – Мозырь: УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2009. – Ч.1. – С. 187-192.
3. Мурзин, Л.Н. Язык, текст, культура / Л.Н. Мурзин // Человек-Текст-Культура: Коллект. монография. – Екатеринбург, 1994.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЮ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ

О.А. Огородникова
Полоцк, Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Главная цель школы – это воспитать из каждого ученика субъекта собственной жизни, способного самостоятельно ставить перед собой те или иные задачи и находить средства и способы их решения. Это требует реализации в обучении подходов, которые ориентированы на личность учащегося. Одним из таких подходов является коммуникативно-деятельностный. Исходя из современных требований, программа по русскому языку провозглашает в качестве основного принципа обучения русскому языку в начальных классах – коммуникативный, т.е. на первое место ставится обучение русскому языку как средству общения, обучение речевой деятельности.

Речевая деятельность – это активный, целенаправленный процесс создания и восприятия высказываний, осуществляемый с помощью языковых средств в ходе взаимодействия людей в различных ситуациях общения. Выделяется четыре вида речевой деятельности: говорение, слушание, письмо, чтение. Учитывая специфику речевой деятельности, будущий педагог при организации работы по развитию речи младших школьников должен научиться владеть рядом методических положений:

прежде чем дать задание ученикам на создание или восприятие высказывания, необходимо постараться обеспечить возникновение потребности вступить в общение;

предлагая детям создать текст, обеспечить им конкретную ситуацию общения, т.е. осознание того, к кому (адресат), зачем (цель), при каких обстоятельствах они обращаются с речью. Речевая деятельность – двусторонний процесс, значит надо, обеспечивая адресата, учить детей воспринимать высказывания, т.е. выступать в роли не только отправителя сообщения, но и адресата, учить меняться ролями;

3) поскольку предметом речевой деятельности является мысль, чувства, то следует работать над расширением кругозора учащихся, их способностью наблюдать, эмоционально воспринимать, сравнивать, оценивать, обобщать.

поскольку речевое общение осуществляется с помощью языка, который является средством речевой деятельности, то необходима целенаправленная работа над осознанием школьниками системы языка, назначением различных языковых единиц, обогащением арсенала средств, используемых детьми, над умением выбирать средства языка с учётом ситуации общения;

развивая речь учащихся, следует формировать у школьников четыре обобщенных умения: ориентироваться в ситуации общения, осознавать свою коммуникативную задачу; планировать содержание сообщения; формулировать собственные мысли и понимать чужие; осуществлять самоконтроль за речью, восприятием её собеседником, а также за пониманием речи партнёра.

Одним из продуктов речевой деятельности является сочинение. Мы ещё далеки от утверждения, что школьные сочинения играют важную роль в речевом развитии учащихся, что они помогают накоплению опыта создания тех типов высказывания, которыми потом будут пользоваться в реальной речевой практике сегодняшние выпускники. Для того, чтобы решить эту проблему, будущий педа-

гог наряду с основными методическим положениями организации процесса создания высказывания должен освоить несколько правил. *Правило первое:* сочинение – это творчество, т.е. создание высказывания с позиций творческой деятельности учителя и ученика.

Творчество с позиции учителя – это стимулирование воображения учащегося младших классов, создание атмосферы, в которой ребёнок может проявить себя как творец, т.е. обеспечение потребности создания высказывания: уметь смоделировать речевую ситуацию, задать коммуникативную установку (для кого готовят высказывание); творчески подойти к организации деятельности учащихся на этапе непосредственной подготовки к сочинению; творчески подойти к выбору оптимальных форм, методов проведения урока с учётом развивающего и личностно-ориентированного обучения; грамотно организовать редактирование и анализ текста сочинения.

Творчество с позиции ученика: должен проникнуться мотивом, которым направляется создание высказывания; учесть условия, применительно к которым он будет создавать сочинение; грамотно спланировать содержание своего рассказа, сказки, письма, поздравления, приглашения и т.д.

Правило второе: самое главное, чему мы должны научить ребят (всех, без исключения) – это творить собственные тексты описания, повествования по данному началу, середине, концу, устно составлять текст-рассуждение по данному началу, редактировать тексты, коллективно составлять загадки, составлять письменные поздравления и приглашения.

Правило третье: работа над сочинением должна быть развивающей. Чтобы продукт речевой деятельности – сочинение – получился интересным, уместным, жизненным, педагог должен знать наиболее оптимальные формы работы на всех этапах обучения сочинению. Назовём эти этапы:

1) предварительная подготовка (должна возникнуть потребность общения).

Цель – создать базу для последующей работы. Предварительная подготовка, как правило, рассредоточена во времени, проводится на уроках не только русского языка, но и чтения, «Человек и мир», художественного творчества, изобразительного искусства и т.д. Организуется накопление необходимых знаний, впечатлений, ведется обучение использованию языковых средств и т.д.;

2) создание речевой ситуации (мотивация, коммуникативная установка).

Не хотите попробовать сочинить собственную книжку (всем классом). Например, под таким названием: «Веселые истории о животных?»;

3) организация наблюдений (свободных, самостоятельных или на специальной экскурсии, может быть и в классе, если готовится сочинение по картине, по музыкальному образу, загадка о каком-то предмете) и непосредственная подготовка (обсуждение задач и условий, ситуаций, которые важно учесть, основной мысли текста, требований к языковым средствам и т.д.); 4) написание работы; 5) самопроверка (редактирование); 6) анализ написанных работ.

Заключительным этапом работы по подготовке будущих учителей к процессу обучения сочинению может стать урок по технологии «Французские педагогические мастерские» «Методика обучения сочинению в начальной школе», цель которого – показать преимущества личностно-ориентированного, развивающего обучения, роль учителя-творца; через сотворчество с учащимися колледжа определить круг знаний, необходимых учителю младших классов по методике обучения сочинению; выявить наилучшие варианты работы учителя по организации творческой деятельности учащихся на уроках обучения сочинению.

К заключительному уроку группам даётся задание: продумать оптимальные

с их точки зрения виды работы при подготовке связного высказывания по теме, например, «Зима» на всех этапах работы над сочинением. Этап «социоконструкция» выносится за пределы урока как домашнее задание, на этапе «социализация» группы представляют результаты работы. Например: 1 гр. – сочинение зимней сказки «О чём мечтал маленький сугроб» (сочинение-повествование с элементами описания, составление сборника сказок); 2 гр. – «Первый снег» (сочинение-описание с элементами рассуждения, письмо в далёкие солнечные страны).

Такая организация познавательной деятельности учащихся колледжа помогает им лучше освоить систему работы с младшими школьниками по созданию творческих высказываний различных жанров, позволяет включить будущих специалистов в активную поисковую деятельность, помогает им приобрести опыт творческого подхода к уроку, способствует формированию критически мыслящего, умеющего аргументированно принимать собственные решения учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афонина, Г. Уроки развития речи: Пособие для учителей, 1-4 кл.-М.: Рольф, 2001.
2. Катонова, Е.М. Развитие языковой и речевой способности младших школьников//Пачатковая школа.– 2004. - № 6.– с.3-7
3. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников. – М.: Просвещение, 1985.

ВЫКАРЫСТАННЕ КРАЯЗНАЎЧАГА МАТЭРЫЯЛУ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРЫ

Л.У. Рабцава
Орша, Аршанскі каледж УА «ВДУ імя П.М. Машэрава»

Беларуская літаратура з’яўляецца скарбніцай філасофскай і маральна-эстэтычнай думкі. Яна прадстаўлена імёнамі такіх знакамітых паэтаў і пісьменнікаў, як Я.Колас, Я.Купала, М.Багдановіч, К.Чорны, М.Танк, І.Мележ, В.Быкаў, У.Караткевіч, А.Адамовіч і многіх іншых. Мастацкае слова гэтых аўтараў, якое абапіраецца на глыбінную народную філасофію, дало тлумачэнне сутнасці, сэнсу, асаблівасцей нацыянальнага жыцця.

Адным з магчымых варыянтаў пабудовы цікавага і змястоўна насычанага ўрока можа быць выкарыстанне на ім мастацкага краязнаўства. Апошняе ўяўляе сабой працэс вывучэння, засваення, захавання, развіцця і распаўсюджвання навучэнцамі каштоўнасцей мастацкай культуры роднага краю [1, 3].

У працэсе мастацкага краязнаўства навучэнцы знаёмяцца з творчасцю і біяграфіяй пісьменнікаў-землякоў, а таксама выяўляюць памятныя мясціны, звязаныя з гісторыяй стварэння твораў мастацкай літаратуры. Гэта дазваляе ім усвядоміць сувязь літаратуры з жыццём, убачыць тое асяроддзе, тыя факты і з’явы, якія паслужылі матэрыялам для творчасці паэта і пісьменніка, пранікнуць у яго творчую лабараторыю, вывучыць яго метад, ідэалы, прасачыць сувязь яго творчасці з вызначанымі сацыяльна-гістарычнымі ўмовамі.

Часам такі месны матэрыял невялікі па аб’ёму і выступае толькі ў якасці дадатка да вызначанай тэмы, але яго неабходна выкарыстоўваць. Так, напрыклад, пры вывучэнні тэмы “Гістарычнае мінулае ў творчасці сучасных беларускіх пісьменнікаў” мэтазгодна звярнуцца да творчасці пісьменніка Аршаншчыны

У.Караткевіча, якога найперш цікавіў лёс народа, гістарычныя старонкі барацьбы беларусаў за свабоду, за маральнае, а не толькі фізічнае разняволенне. У ранніх творах ён даверыўся легендам і паданням, летуценнасці (“Лятучы Галандзец”), прыгажосці прыроды, празрыстаму небу і вясновай паводцы (“Блакіт і золата дня”), адкрыў паэзію жыцця, кахання, дзяцінства (“У шалашы”, “Як звяргаюцца ідалы”). Яго першыя героі – і паэт Лявон Касачэўскі, і двухгадовая Алёнка – гляджзяць на свет, як і сам аўтар, шырока адкрытымі, даверлівымі вачамі.

У пачатку свайго творчага шляху Караткевіч-празаік пачынае адкрываць чытачу Беларусь, яе даўняе, сівое мінулае. У творах пра мінулае Караткевіча найперш цікавіць лёс народа, гістарычныя старонкі барацьбы беларусаў за свабоду, за маральнае, а не толькі фізічнае разняволенне. У іх ён заклікае нас палюбіць, захапіцца Радзімай, яе сынамі і дочкамі, яе слаўнай гісторыяй. Розныя тэмы раскрыты ў гістарычных творах аўтара: у цэнтры рамана “Нельга забыць” падзеі паўстання 1863 года, культ свабоды ў цэнтры аповесцей “Ладдзя Роспачы”, “Дзікае паляванне караля Стаха”, рамана “Чорны замак Альшанскі”, п’ес “Кастусь Каліноўскі”, “Званы Віцебска”, “Маці ўрагана” і многіх іншых твораў.

Творы У. Караткевіча вучаць нас любіць жыццё, шанаваць каханне, не толькі браць, але і аддаваць, верыць і перамагаць. Яны – рамантычна-акрыленыя, яркія, як мары і думкі самога пісьменніка. У іх пульсуе жывая, крынічная, а не замутнёная, скалечаная, усечаная гісторыя.

Тэму “Адлюстраванне подзвігу народа ў Вялікай Айчыннай вайне” неабходна пачаць са знаёмства з творчасцю аршанскіх паэтаў і пісьменнікаў, якія смела і рашуча выступалі супраць фашысцкіх захопнікаў. Гэта – Ю.Багушэвіч, А.Стаховіч, У.Корбан, М. Садковіч, Я.Васілёнак, А.Міронаў, І.Сіпакоў.

Аповесці, апавяданні, вершы, байкі, гумарэсткі ваеннай тэматыкі актуальны і сёння, бо пісаліся яны не толькі для свайго часу, але і для будучыні. Пісьменнікі і паэты Аршаншчыны паспяхова распрацавалі ваенную тэму, пранікаючы ў яе глыбінныя пласты, па-свойму асэнсоўвываючы і звязваючы з сучаснасцю падзеі тых даўніх гадоў. Гэта сведчыць пра тое, што подзвіг народа жыве ў памяці людской і шчодра сілкуе нашу літаратуру.

Урокі вывучэння сучаснай беларускай паэзіі можна пачаць з творчасці Уладзіміра Караткевіча. Гэта арыгінальны і непаўторны паэт. Ён пачынаўся з паэзіі – праўдзівай, шчырай, смелай, прасякнутай невычэрпным, непрыхаваным болем за край і народ свой. Болем гэтым напоўнены радкі амаль кожнага твора, што былі змешчаны ў кнігах “Матчына душа”, “Вячэрнія ветразі”, “Мая Іліяда” і “Быў. Ёсць. Буду” .

Вершы У. Караткевіча, пачынаючы з ранніх, першых – гэта нераўнадушныя, не чыста апісальныя творы. Кожны з іх напісаны на хвалі высокага эмацыянальнага напружання, у многіх нібы растварыліся кавалачкі найсумленнейшай паэтавай душы.

Паэзіі У. Караткевіча ўласцівая нейкая язычніцкая самаахвярнасць і адданасць жывому жыццю, першароднаму свету. Ён не аддзяляе сябе ад прыроды. Так, зліўшыся ў непадзельную цэласнасць, прага жыцця і самаахвярнасць нараджаюць гуманістычны светапогляд, гуманістычнае адчуванне таго, што ў табе самім і вакол цябе.

Нельга забыць і такіх аўтараў як І.Сіпакоў, В.Айзенштат, У.Казак, У.Корбан і іншыя.

Пры знаёмстве з байкай, адным з жанраў беларускай літаратуры, мэтазгодна звярнуцца да творчасці вядомага аршанскага байкапісца У.Корбана. Сатыра ў беларускай літаратуры - гэта самастойны жанр з уласнымі задачамі, сваімі

выяўленчымі сродкамі. Асаблівай папулярнасцю карыстаецца ў народзе байка, у якой скандэнсаваны ўсе лепшыя здабыткі жывога народнага слова. Менавіты народны погляд на жыццёвыя з’явы, актыўнае стаўленне да народнага слова надалі доўгае жыццё байкам класіка беларускай літаратуры К.Крапівы. І гэтыя ж якасці прыцягнулі агульную ўвагу да лепшых баек У. Корбана, які з поўнай падставай лічыць сябе вучнем і паслядоўнікам К.Крапівы. У аўтабіяграфічных нататках “Ад разца да пяра” У. Корбан піша: “У Кандрата Кандратавіча я заўсёды вучыўся майстэрству сатырычнага твора, і ён па-бацькоўску прыклаў сваю вопытную руку да маёй першай кніжкі “Мы іх ведаем”, якая выйшла ў 1950 годзе”[1, 345].

Літаратурная спадчына вядомага беларускага паэта ўражвае. За дваццаць год творчасці толькі ў Беларусі ўбачылі свет дзесяць зборнікаў паэзіі і прозы, а такія кнігі, як "Янка і санкі", "Пра жывёл і пра звяроў", "Учора, сёння і заўтра" і "Суседскі двор", напісаны спецыяльна для дзяцей.

Вядомы беларускі крытык Я.Казека, аналізуючы стан такога літаратурнага жанру, як байка, адзначае, што з імем Уладзіміра Корбана і "звязана сучасная беларуская байка". Адзначылі крытыкі і тое, што ў яго байках можна знайсці вобразы, якія па сваёй лаканічнасці, трапнасці і вобразнасці прэтэндавалі на ролю афарызма. Ф.Янкоўскі, шукаючы ў канцы 50-х гадоў крылатыя словы і афарызмы для сваёй кніжкі, з байкапісцаў спыніўся толькі на У.Корбане.

Сатырычныя вершы і байкі У.Корбана накіраваны супраць бюракратаў, хапуг, хуліганаў, хабарнікаў, паклёпнікаў, ашуканцаў. Не абмінала яго калючае слова кар'ерыстаў, эгаістаў, абываценяў. Не цураецца У.Корбан і гумару, калі трэба гаварыць пра ўвогуле сумленных людзей, якім замінаюць пэўныя чалавечыя слабасці, дзівацтвы, не зусім добрыя звычкі – гэта байкі “Памочніца”, “Ружа”, “Струмень”, “Ландышы і нарцысы”. Сярод баек, напісаных У.Корбанам, нямала па-народнаму дасціпных і паэтычных твораў.

Байкам нашага земляка не адзін дзесятак год, але тыповасць гэтых твораў робіць іх сучаснымі і актуальнымі, бо тыя з'явы, якія "атручвалі" жыццё яго сучаснікам, характэрны і для нашых дзён.

Краязнаўчыя экскурсіі, экспедыцыі ў спалучэнні з літаратурнымі віктарынамі, вечарынамі, канферэнцыямі не толькі фарміруюць цікавасць навучэнцаў да літаратуры роднага краю, але і садзейнічаюць станаўленню пачуцця прыналежнасці да гісторыі і культуры, забяспечваюць пераемнасць духоўных традыцый [1, 14].

ЛІТАРАТУРА

1. Корбан, У. Ад разца да пяра // Аўтабіяграфічны нарыс // Выбранае. – Мн.: Маст. літ., 1976.
2. Торханова, А.В. Художественное краеведение в воспитании школьников: Пособие для педагогов. – Мн.: Беларусь, 2000. – 126 с.

ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА УЧИТЕЛЯ-ИСТОРИКА

Л.Ф. Шорец
Витебск, ВГУ

В настоящее время Республика Беларусь находится в состоянии динамичного развития, характерная особенность которого – инновационные изменения во всех сферах жизнедеятельности. Как справедливо отмечают политологи, экономисты, социологи система образования всегда влияла и влияет на экономический

прогресс общества. В настоящее время приоритетная задача образования состоит в выявлении, развитии и формировании у человека таких качеств и способностей, которые бы позволили ему не только комфортно существовать, быстро адаптироваться к изменяющимся социальным условиям, но и, преодолевая трудности, вызванные восприятием новаций. Это предполагает наличие соответствующей образовательной среды, которая представляет собой систему педагогических и психологических условий и влияний.

Историческое образование – органичная часть современного образовательного пространства, способствующая формированию исторической памяти и исторического сознания. Объектом изучения истории является многообразие событий, явлений и процессов, происходивших в ходе развития человечества от первобытности до наших дней. Она готовит личность к жизни в постоянно меняющемся мире с учётом накопленного человечеством опыта, воспитывает гражданина и патриота своего Отечества, человека, уважающего культуру историю других народов. Определяющим в этом процессе является формирование качеств личности, которые необходимы для выполнения гражданами социальных функций, обусловленных системой ценностей белорусского общества. Все это убеждает в том, что процесс подготовки педагогов-историков должен быть направлен на генерацию специалистов, обладающих не только совокупностью знаний и навыков, но, что является более существенным, качественно новым интеллектуальным менталитетом. Качественно новый интеллектуальный менталитет неразрывно связан с формированием инновационной культуры будущего специалиста-историка.

Существуют различные подходы к пониманию феномена «инновационная культура». Ряд исследователей трактуют это понятие как результат овладения педагогом аппаратом научной деятельности, направленной на преобразование конкретной ситуации [1]. Другие используют этот термин для того чтобы не только подчеркнуть значимость знаний, навыков, умений, необходимых для инновационной деятельности, но и важность понимания того, каким образом личность взаимодействует с этими знаниями, как новые знания могут повлиять на структуру и внутренний мир личности [2]. Третьи обращают внимание на теоретическую ценность понятия «Инновационная культура», которая заключается в его способности очерчивать, синтезировать все направления непосредственной инновационной деятельности и придать ей целостный характер [3]. И, тем не менее, несмотря на разброс мнений, исследователи полагают, что культура – не застывшее образование, она находится в постоянном развитии, происходит взаимодействие традиций с новыми культурными ценностями. Формирование культуры тесно связано с деятельностью, и на этот процесс влияют получаемые знания и умения, цели и идеалы, а также ценностные ориентации. В связи с этим инновационное образование и должно формировать новый тип культуры – инновационный.

Процесс формирования инновационной культуры учителя истории начинается в вузе на факультете и кафедрах, которого создается соответствующая инновационная среда. В её рамках студент должен не только получать определенную государственным стандартом совокупность знаний, умений и навыков, но включаться в деятельность по созданию, освоению и внедрению в процесс обучения новых технологий, методов и приёмов обучения. Важно вовлекать студентов в научно-исследовательскую работу, которая позволит не только повысить уровень знаний в предметной области, но и научиться разрабатывать и применять интерактивные и проектные технологии, в том числе и с использованием возможностей компьютерной техники. Это обеспечит выпускнику вуза, работающему в общеобразовательной школе, возможность рассматривать инновационную дея-

тельность как способ реализации своего творческого потенциала, адекватно понимать цели школьного образования и формулировать требования к результатам своей работы, уметь рационально использовать информацию, владеть основами её аналитической переработки и синтеза, применять существующие и разрабатывать новые информационно-коммуникативные технологии обучения, предметные методики преподавания, анализировать опыт коллег, организовывать новые коммуникативные структуры в процессе обучения. Итогом такой его многовекторной деятельности станут учебно-методические пособия, проекты, модели дидактических систем разработки креативных уроков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сафронова Г.А. Инновационная культура современного учителя в контексте дополнительной профессиональной подготовки // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2009. – Вып. 10(1). – С. 64.
2. Панова Е.И. Обоснование интегрированного подхода к формированию инновационной культуры специалиста // Современные наукоёмкие технологии. – 2008. – №7. – С. 74.
3. Цыркун І.І. Інавацыйная культура ў сістэме шматузроўневай падрыхтоўкі педагагічных кадраў // Весці БДПУ. – 1995. – №2(4). – С. 3.

Физическая культура

ПРОГРАММИРОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ НП-1 ОТДЕЛЕНИЯ СПОРТИВНОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ ДЮСШ

Ю.А. Козлова
Витебск, ВГУ

Достижения спортсменом высоких результатов заставляет специалистов различного профиля не только уточнять отдельные, устоявшиеся принципы и методы существующей системы учебно-тренировочного процесса, но и формировать новые, часто не стандартные подходы и оценки в преодолении накопившихся в теории, методики и практике преподавания спортивных дисциплин противоречий.

Из всех видов подготовки техническая подготовка спортсменов-ориентировщиков, является одним из важнейших разделов учебно-тренировочного процесса [1, 4, 5].

Деятельность ориентировщика на дистанции соревнований весьма разнообразна. Он должен обладать навыками бега по различной местности, работы с картой, компасом, легендами, делать отметки на КП. На дистанции нужно быстро решать задачи выбора пути движения, последовательности применения различных, приемов ориентирования, скорости движения. Роль технической подготовки в ориентировании очень велика. Даже ведущие спортсмены теряют из-за технических ошибок минуты, десятки минут. Если же говорить о начинающих, то неправильные методы ориентирования и плохая техника бега иногда надолго задерживают рост результатов, несмотря на хорошую физическую подготовку. Для правильного понимания целей средств и методов технической подготовки необходим достаточно подробный анализ техники ориентирования.

Под техникой спортивного ориентирования понимаются приёмы и методы

работы с компасом и картой, а также измерения расстояний с целью определения своего местоположения или передвижения в желаемую точку местности. Если спортсмен экономно, быстро и надежно выполняет технические приемы, говорят о хорошей технике.

Для совершенствования техники необходимо стараться довести исполнение приемов до автоматизма.

Основной путь технической подготовки состоит в постепенном укрупнении объектов сознательного контроля, в то время как контроль деталей все более автоматизируется [3].

Техническая подготовка ориентировщика складывается из двух компонентов – техники бега и техники ориентирования [2].

Анализ научно-методической литературы показывает, что в настоящее время по вопросам технической подготовки спортсменов-ориентировщиков имеется довольно большой объем книг, статей, тезисов докладов. Однако в отличие от многих других видов спорта в программах для ДЮСШ (Гущин В.В. – 2009, Воронов Ю.С., Константинов Ю.С. – 2005, Уховский Ф.С. – 2004) не прослеживается четкая система и отработанное содержание технической подготовки для групп НП-1, в которых мы не обнаружили основы программирования технической подготовки в учебно-тренировочном процессе спортсменов-ориентировщиков ДЮСШ, учитывающие индивидуальные особенности развития детского организма и сенситивные периоды развития умений и навыков. Это позволяет считать оправданным разработку обучающих программ по технической подготовке спортсменов-ориентировщиков ДЮСШ с учётом индивидуального подхода, поиска оптимальных методик овладения техническими умениями, навыками ориентировщика, с применением современных информационных технологий.

На основе проведенных исследований по оценке уровня физической, технической и психофизиологических подготовленности занимающихся, опроса ведущих тренеров, педагогических наблюдений мы разработали методику программированного обучения по технической подготовке учащихся НП-1 отделения спортивного ориентирования ДЮСШ с учётом индивидуальных особенностей усвоения материала учащимися.

В рамках этой программы были созданы компьютерные обучающие программы по технической подготовке для групп НП-1 отделения спортивного ориентирования ДЮСШ, в форме видеороликов, презентаций и модельных характеристик. Обучение в представленной программе построена от простого к сложному, освоение технических навыков разделено по шагам, определены формы контроля технических навыков и умений для каждого шага обучающего этапа, описана методика освоения каждого технического приёма, определены все значительные и незначительные ошибки.

Разработанное программирование учебно-тренировочного процесса по обучению техники спортивного ориентирования является строго индивидуальной, определяет естественное требование вести направленный информационный процесс и предоставлять каждому учащемуся возможность продвигаться в обучении со скоростью, которая для его познавательных и физических способностей наиболее благоприятна, а в соответствии с этим возможность приспосабливаться к подаче управляющей информации. Следовательно, подход индивидуального темпа и управление в обучении создаёт предпосылки для оптимального овладения техническими приёмами всеми учащимися, хотя и за разное время.

Разработанная методика программированного обучения по технической подготовке учащихся НП-1 отделения спортивного ориентирования ДЮСШ с

учётом индивидуальных особенностей усвоения материала сильными, средними и слабыми учащимися в ходе проверки в педагогическом эксперименте показала свою эффективность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимов В. Г. Подготовка спортсмена-ориентировщика. – Мн.: Полымя, 1987. – 176с.
2. Бальсевич В.К., Прогонюк Л.Н. Теория и технология развития инновационных процессов в физическом воспитании учащихся общеобразовательной школы // Всероссийская н-практ.конф. «Совершенствование системы физического воспитания, оздоровления детей и учащейся молодежи в условиях различных климатогеографических зон». – Сургут: Изд-во СурГУ, 2000. – С. 5.
3. Болотов С.Б., Прохорова Е.А. Программа для дополнительного образования детей по спортивному ориентированию. - М.: Выпуск 3.-: Издательство ЦДЮТ и К МО РФ, 2002. – 179 с.
4. Ганопольский В.И. Туризм и спортивное ориентирование. Учеб. для ин-тов и тех-мов физ. культ. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 240 с.
5. Иванов Е. И. Начальная подготовка ориентировщика. – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 159с.

АНАЛИЗ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛЕ

Т.В. Чепелева, П.И. Новицкий, А.И. Новицкая
Витебск, ВГУ

С 2008 года физическое воспитание школьников в Республике Беларусь осуществляется по новой учебной программе, в которой игры и игровые упражнения широко и в большом объеме представлены в каждом классе. Эффективная реализация этих средств в учебном процессе обусловлена многими факторами. Выявление и предупреждение негативных детерминант этого процесса, является актуальным и практически значимым направлением научных исследований в школьной физкультуре, поскольку подвижные игры здесь относятся к общепризнанным средствам с огромными потенциальными возможностями как всестороннего воспитания личности школьника, так и психомоторного развития организма.

В проведенном нами анкетировании участвовало 96 учащихся 3,5,7,9 и 11-х классов из городских общеобразовательных школ. На основании данных сделан анализ состояния организации игровой деятельности на уроках физкультуры с учащимися разных классов, результаты которого частично представлены в публикации.

За период обучения в школе учащиеся третьих классов смогли назвать более 20 наименований игр, в которые они играли на уроках физической культуры, 5-7-х и 10-11-х классов по 8-10 игр, соответственно. При этом в большинстве случаев учебники всех классов упоминали «Охотники и утки», футбол, «Рыбаки и рыбки», «Два огня», пионербол, баскетбол, волейбол. В старших классах 34,5% учащихся в числе других игр назвали настольный теннис.

Наиболее часто использующимися на уроках физической культуры играми учащимися были названы: младшими школьниками - футбол, «Два огня», «Це-

почка», «Три мяча»; средними - «Охотники и утки», футбол, баскетбол, «Два огня», волейбол; старшими - волейбол, баскетбол, футбол, «Два огня».

В целом, отвечая на данный вопрос учащимися младших классов (3 кл.) были названы 13 наименований подвижных и спортивных игр, 5-7 классов – 6, а 10-11 классов – 4 (в том числе только одну подвижную игры: «Два огня»).

Среди подвижных и спортивных игр, которые дети назвали и в которые они хотели бы играть или научиться, в порядке частоты встречаемости в анкетах были названы:

- учащимися младших классов – футбол (97,3% респондента), баскетбол (43, 2%), волейбол (21,6%), игры с элементами гимнастики и акробатики (21,6%), настольный теннис (18,9%);
- учащимися среднего школьного возраста – футбол (86,7%), гандбол (30,0%), баскетбол (33,3%), волейбол (33,3%), «Пионербол» (26,7%), «Два огня» (16,6%), настольный теннис (13,3%);
- учащимися старших классов: футбол (75,9%), баскетбол (69,0%), волейбол (69,0%), настольный теннис (13,8%), «Два огня» (10,3%).

На вопрос «Есть ли такие игры на уроках, в которые Вам не очень нравится играть?» почти половина всех респондентов ответили что «таких нет». Остальная половина учащихся выделила следующие:

- в 3-х классах – футбол (37,8%), волейбол (10,8%), «Удочка», «Два огня», «Рыбак и рыбки», «Класс, смирно!» (2,7-5,4%);
- В 5-7 классах – «Охотники и утки» (23,3%), баскетбол (20,0%), волейбол (3,3%);
- В 10-11 классах – волейбол (34,5%), баскетбол (20,7%), «Два огня» (17,2%), футбол (10,3%).

Отношение к подвижным играм с сюжетными ролями, речитативами и водящими респонденты выразили следующим образом:

Отношение к сюжетно-ролевым подвижным играм	Количество ответов(%) /классы		
	3	5,7	10-11
Очень люблю играть во все игры	29,7	23,3	13,8
Люблю играть почти во все игры	51,4	43,3	13,8
Не очень люблю подвижные игры	5,4	20,0	20,6
Вообще не хочу играть в эти игры	10,8	13,3	51,7

Анализ причин, по которым та или иная игра, предлагаемая на уроке, может не нравиться или ученики вообще не хотят участвовать в ней, заставляет рассматривать их (и соответственно учитывать в учебном процессе) как минимум в 3 аспектах: организационно-методическом, психологическом и физиологическом. Исходя из ответов учащихся, в организации и методике проведения на уроках подвижных и спортивных игр присутствуют:

- страх и болезненные ощущения у игроков в ходе игровой деятельности (например, в игре «Два огня» (19,6%) ученики получают болезненные удары мячом, испытывают стресс, что вполне вероятно может быть связано с ограниченной площадью для перемещений);
- лидерство преуспевающих игроков, ограничивающих игровую деятельность других членов команды в двусторонних играх;
- перенесенные во время игр травмы и боязнь получить новые, особенно в баскетболе, футболе (18,4%);
- плохая технико-тактическая подготовленность учащихся, делающая их не спо-

собными активно и полноценно участвовать в предлагаемых учителем командных играх. На плохую или вовсе отсутствующую подготовленность к двусторонней игре указывали 45,4%. В ответах часто назывались баскетбол, футбол и др., технически сложные с точки зрения соревновательной деятельности игровые виды;

- не знание правил игры, и как следствие, не удовлетворенность замечаниями проводящего, остановками активных игровых действий и наказаниями за нарушения условий и требований игры;
- использование игр не интересных («скучных», «часто повторяющихся») для конкретного класса (подгруппы) учащихся с которыми проводятся на уроке. Например, у многих школьниц популярная игра – футбол не вызывает желания играть в него самим. Однако, учителя настойчиво пытаются убедить девочек в развивающей ценности этой игры и включают их в двусторонние игры;
- возрастное не соответствие игрового материала. Некоторая часть старшеклассников критически относится к так называемым «детским» играм, соответствующим дошкольному или как минимум, младшему школьному возрасту. Это игры с речитативами, сюжетные, негативное отношение к которым проявили 51,7% старшеклассников. В их числе была названа и «Два огня» (3,4%);
- переживания своих физических «недостатков» (низкий уровень физических качеств, утомляемость, малый рост), которые определенная часть учащихся (12,2%) всех классов постоянно испытывают в играх со своими одноклассниками.

Вышеизложенные результаты проведенного исследования позволяют формулировать выводы следующего содержания:

1. Игровая деятельность на уроках физической культуры в школе от младших к старшим классам все более и более обедняется по объему и разнообразию используемых здесь собственно подвижных игр;
2. На уроках физкультуры уделяется не достаточно внимания специальной физической и базовой технико-тактической подготовке учащихся к конкретной игровой деятельности по которой преждевременно и неоправданно в больших объемах организуются двусторонние игры, тем более в виде соревнований.
3. Индивидуальный и дифференцированный подходы в процессе организации на уроках физической культуры в школе игровой деятельности реализуются в недостаточной мере.

ВНЕУРОЧНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ И СОСТОЯНИЕ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ

А.В. Цецохо, В.П. Воронович, А.Б. Бизунков
Витебск, ВГМК
Витебск, ВГМУ

Если раньше возникновение болезни рассматривалось как результат взаимодействия трех факторов: «окружающая среда», «болезнетворный агент», «имеющийся уровень здоровья человека»; то в настоящее время эту систему дополнил еще один существенный фактор, играющий важную роль в этом процессе – «поведение человека» [1].

Исходя из повышения значимости поведения человека для предупреждения заболеваний и сохранения здоровья, сформулирована модель обусловленности здоровья, согласно которой удельный вес факторов образа жизни составляет 50-55%, окружающей среды – 20-25%, наследственных факторов – 15-20%, уровня

развития медицинской науки и практического здравоохранения – 10% [2]. Среди элементов здорового образа жизни важнейшее место принадлежит физической активности человека, которая является одним из существенных факторов, обеспечивающих устойчивую иммунореактивность слизистых оболочек человеческого организма и в первую очередь, слизистых оболочек верхних дыхательных путей. Кроме того, установлено, что важным фактором стабильного функционирования слизистой оболочки полости носа является наличие циркадных ритмов ее активности [4]. На слизистой оболочке полости носа отмечено периодическое изменение содержания секреторного иммуноглобулина А, а также периодическое изменение скорости мукоцилиарного транспорта. Основным свойством слизистой оболочки носовой полости, защищающим организм человека от проникновения возбудителей острых респираторных вирусных инфекций является синхронизация указанных изменений: с уменьшением содержания в носовом секрете иммуноглобулинов должно совпасть по времени усиление активности мукоцилиарного транспорта. Десинхронизацию вызывает злоупотребление никотином и алкоголем, диета с недостаточным содержанием витаминов и минералов, избыточные физические и эмоциональные нагрузки, необоснованное применение лекарственных препаратов. Важно, что риск и выраженность указанной десинхронизации обратно коррелируют с уровнем повседневной физической активности человека.

Вместе с тем, исследователи отмечают, общемировую тенденцию повсеместного понижения физической активности людей буквально во всех возрастных группах, однако, самое резкое понижение физической активности наблюдается у ювеналов (возрастная группа 15-19 лет) и молодых взрослы (возрастная группа 20-25 лет) [3].

Нами была предпринята попытка проследить распространенность острых респираторных заболеваний (ОРЗ) у учащихся различных физкультурных групп, а также в зависимости от субъективной оценки самими учащимися собственного уровня физической активности.

Исследование проведено у 156 учащихся Витебского государственного медицинского колледжа в возрасте от 18 до 20 лет (средний возраст 19,20,4 года). Среди обследованных учащихся было 140 девушек (89,7%) и 16 юношей (10,3%). К учитываемым ОРЗ относили эпизоды остро развивающегося ринита, фарингита, ларингита, встречающихся изолированно или в различных сочетаниях. Из обследуемой группы были исключены учащиеся, имевшие диагностированные хронические заболевания дыхательных путей и уха.

Исследование проводилось методом анкетирования, где учащимся были предложены следующие вопросы:

1. Считаете ли Вы себя физически активным человеком (спорт, аэробика, фитнес, утренняя гимнастика, лыжи, коньки, пешие прогулки)?
2. Сколько эпизодов ОРЗ Вы перенесли за последние 12 месяцев?
3. Сколько дней Вы чувствуете себя больным человеком во время эпизода ОРЗ?

Полученные данные имели параметрическое распределение и были обработаны при помощи критерия t (критерий Стьюдента).

Из 156 обследованных 92 занятия по физической культуре посещали в составе основной группы, а 64 – в составе подготовительной и специальной групп. По результатам анкетирования только 54 человека отнесли себя в группу «физически активных», а 102 обследуемых расценили свою физическую активность как недостаточную. Результаты исследования представлены в таблице.

Установлено, что статистически достоверные различия по частоте эпизодов

ОРЗ и по длительности заболевания между обследуемыми учащимися основной, а также подготовительной и специальной групп отсутствуют ($p>0,05$). В то же время оказалось, что частота эпизодов за 12 предшествующих месяцев среди учащихся, отнесших себя в группу «физически активных» равно 1,5±0,3, что статистически достоверно ниже аналогичного показателя среди учащихся, отнесших себя в группу «физически неактивных» 4,5±1,1 ($p<0,05$).

Обнаружены также статистически достоверные различия по длительности течения болезни у учащихся указанных групп. Среди физически активных юношей и девушек эпизод ОРЗ длится в среднем 6,5±0,9 дней, в то время как в альтернативной группе аналогичный показатель составляет 10,4±2,2 дней, что указывает на большую длительность заболевания в группе физически неактивных обследуемых ($p<0,05$).

Таблица

Особенности течения ОРЗ в зависимости от уровня физической активности

Группа	n	Кол-во эпизодов ОРЗ за 12 месяцев	Длительность болезни, (дни)
«Физически активные»	54	1,5±0,3	6,5±0,9
«Физически неактивные»	102	4,5±1,1	10,4±2,2
Основная	92	3,2±0,6	7,1±1,9
Подготовительная + специальная	64	3,6±0,7	8,1±2,1

Полученные данные позволяют заключить, что физическая активность является фактором, положительно влияющим на устойчивость слизистой оболочки верхних дыхательных путей к основным видам возбудителей ОРЗ. Представляет интерес, что занятия в подготовительной, специальной или основной группах не оказывают существенного влияния на частоту эпизодов ОРЗ и длительность одного отдельного эпизода. Это обстоятельство позволяет предполагать, что наибольшее значение в профилактике заболеваемости имеет именно внеурочная физическая активность учащихся. В этом плане представляется актуальным совершенствование программ физической подготовки для учащихся различных групп физической культуры с целью оптимизации физической нагрузки на учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сердюков, А.Г. Медико-социальная характеристика лиц, умерших в трудоспособном возрасте / А.Г. Сердюков, Ю.Г. Винникова, В.Н. Кульков // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья.-2000.-№3.-С. 25-28.
2. Лисицын, Ю.П. Концепция фактров риска и образа жизни / Ю.П. Лисицын // Здравоохранение РФ.-1998.-№3. - С. 49-52.
3. US Department of Health and Human Services. Physical activity and heath: a report of the Surgeon General. Atlanta: Centers for Disease Control and Prevention? National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion, 1996.
4. Passali, D. Cyclic activity of the nasal mucosa: relationship between muco-ciliary transport and local production of secretory immunoglobulin / D. Passali, L. Bellussi, M. Lauriello // Acta Otorhinolaryngol. Ital.- 1990.-Vol. 10(2).-P. 161-171.

НОВАЯ ФОРМА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА

Д.Э. Шкирьянов
Витебск, ВГУ

Анализ состояния здоровья различных групп населения и причин его снижения закономерно обуславливает тот факт, что приоритетным направлением социальной политики президента и правительства Республики Беларусь является оздоровление детей и подростков пострадавших от аварии на Чернобыльской АЭС. Одним из эффективных направлений в данной политики является развитие санаторно-курортного лечения и оздоровления данной категории населения [5]. В настоящее время в санаторно-курортной системе Республики Беларусь выделяют два вида учреждений призванных решать данную задачу, это детские санатории и детские реабилитационно-оздоровительные центры (ДРОЦ). По итогам государственной аттестации 2008 года их общее количество в республике составило 23 единицы: 9 детских санаториев и 14 ДРОЦов [4].

Исходя из концепции санаторно-курортного лечения и оздоровления населения Республики Беларусь, ДРОЦ − это санаторно-курортная организация для детей, пострадавших от катастрофы на Чернобыльской АЭС и других техногенных катастроф, в которой предоставляются санаторно-курортные услуги с организацией учебно-воспитательного процесса [2]. Необходимо отметить, что данный тип организаций является инновационным сегментом санаторно-курортной системы республики, которая эффективно функционирует в рамках союзного государства и нацелена на реализацию государственной программы «Дети Чернобыля». ДРОЦ функционирует на основании типового положения, которое актуализирует необходимость разработки и внедрения эффективных форм и методик физического воспитания (ФВ), направленных на оптимизацию функционирования детского организма, тренировку адаптационных механизмов, повышения резистентности к действию экологических, биологических и психосоциальных факторов риска. Исходя из этого, в данных учреждениях должны эффективно функционировать ряд видов физической культуры (ФК) (рисунок).

По нашему мнению, исходя из профиля данного санаторно-курортного учреждения, физическая культура в ДРОЦах первостепенно должна быть представлена физической реабилитацией и оздоровительной физической культурой. В результате анализа научно-методической литературы и практической деятельности данных учреждений было выявлено, что ФК зачастую представлена лечебной физической культурой и физической рекреацией [1]. Такой подход к организации процесса физического воспитания по нашему мнению является менее эффективным, так как данные виды физической культуры в большей степени направлены на лечение и организацию активного отдыха и будут косвенно решать основные задачи, стоящие перед учреждениями данного типа. Кроме этого, необходимо отметить, что современное состояние физической культуры в санаторно-курортных организациях РБ в целом характеризуется низким уровнем научно-методической работы, отсутствием практических разработок учитывающих специфику деятельности данных учреждений. В них, как правило, используются традиционные формы физического воспитания: спортивные игры, лыжный спорт, езда на роликовых коньках и др., не обеспечивающие должной индивидуализации объема физической нагрузки с учетом возраста, уровня физического и функционального состояния. Таким образом, данная ситуация определяет необходимость развития науч-

но-исследовательской и методической работы по данному направлению.

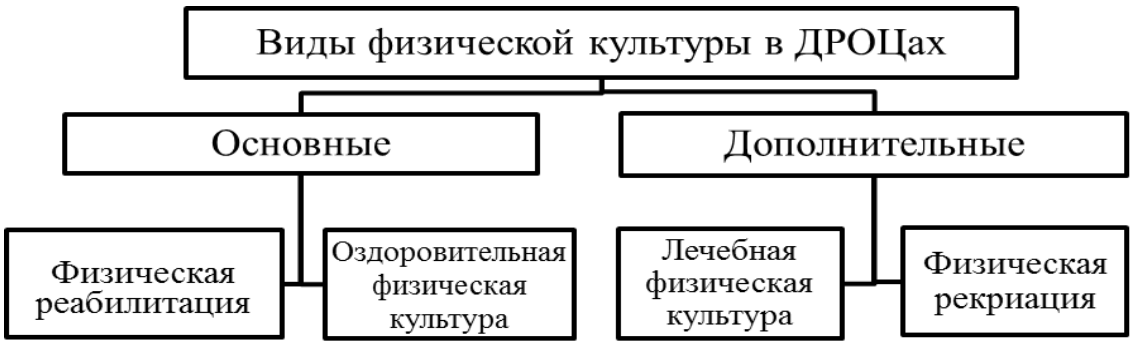


Рисунок – Виды физической культуры в ДРОЦ

В результате констатирующего эксперимента в рамках темы диссертационного исследования «Организация физкультурно-оздоровительных занятий с подростками в условиях реабилитационно-оздоровительного центра» было выявлено, что занятия на тропах и дорожках здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки являются новой, эффективной формой физкультурно-оздоровительных занятий со школьниками в условиях ДРОЦа [3]. Необходимо отметить, что при определенных организационно-методических условиях данные занятия могут являться эффективной формой физической реабилитации. В результате анализа организационно-методических основ данных занятий и прогнозирования их экономической эффективности в условиях ДРОЦ «Жемчужина» было выявлено, что на первом этапе научно-исследовательской работы по данному направлению целесообразно внедрять в процесс физического воспитания новую форму занятий на дорожке здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки. Эта ситуация обусловлена тем, что при внедрении данной формы занятий исключается трудоемкий и материально затратный процесс оборудования дистанции и оснащения станций, в отличие от троп здоровья. Кроме этого, дорожка здоровья является эффективной формой организованных и самостоятельных занятий, с регулируемым объемом физической нагрузки и прогнозируемым воздействием на организм занимающихся, не требующих присутствия инструктора-методиста, так как вся необходимая информация по их содержанию и методике занятий имеется в фонограмме, воспроизводимой с помощью плееров.

Таким образом, в результате наших исследований возникла предпосылка внедрения в процесс физкультурно-оздоровительной работы ДРОЦ «Жемчужина» инновационных программ физкультурно-оздоровительных занятий на дорожке здоровья с музыкальным дозированием физической нагрузки для детей среднего школьного возраста в различных двигательных режимах. Данное внедрение произошло в результате сотрудничества КУП ДРОЦ «Жемчужина» в лице директора Закревской В.И. и УО «ВГУ им. П.М. Машерова», договор № 108 от 1 апреля 2010 года. Необходимо отметить, что руководством университета для выполнения договорных условий был привлечен временный научный коллектив, на основании договора 8/10 от 6 апреля 2010 года. В настоящее время идет дальнейшая научно-исследовательская работа по определению эффективности данных занятий в условиях КУП ДРОЦ «Жемчужина».

ЛИТЕРАТУРА

1. Ветитнев, А.М. Курортное дело: учебное пособие / А.М. Ветитнев, Л.Б. Журавлева. – Москва: КНОРУС, 2006. – С. 356 – 359.

2. Концепция санаторно-курортного лечения и оздоровления населения РБ: постановление совета Министров РБ от 04.11.2006 г. // Интернет-портал Санатории Беларуси [электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: http://www.sanatorii.by/?art=559. – Дата доступа: 08.01.2011.
3. Кривцун, В.П. Новые технологии в организации и методики занятий на тропах здоровья / В.П. Кривцун, Д.Э. Шкирьянов // Опыт и современные технологии в развитии оздоровительной физической культуры, спортивных игр и туризма: материалы межд. научн.-практ. конф., Минск, 5 июня 2009 г. / Белорус. гос. ун-т физ. культуры; редкол.: М.Е. Кобринский (гл.ред.) [и др.]. – Минск: БГУФК, 2009. – С. 122 – 127.
4. Мазур, Н.В. Потенциал санаторно-курортного лечения и оздоровления Республики Беларусь / Н.В. Мазур // Вопросы организации и информатизации здравоохранения. – 2009. − № 1. – С. 54-56.
5. Мазур, Н.В. Санаторно-курортные организации Республики Беларусь // Н.В. Мазур, В.С. Улащик, Э.С. Кашицкий. – Минск: Беларусь, 2007. – С. 3 – 5.

Изобразительное искусство и дизайн

РАЗРАБОТКА СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПРЕДМЕТА «ЧЕРЧЕНИЕ» В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Е.А. Василенко
Витебск, ВГУ

Качество учебного процесса любому предмету в средней школе зависит от имеющихся средств обучения и их совершенствования. Система таких средств призвана помочь каждому ученику приобретать глубокие знания по изучаемым предметам.

Кратко остановимся на основных средствах обучения в разработке которых активное участие принимали преподаватели: Виноградов В.Н., Жукова Е.Т., Коваленко Л.Н., Малашенков С.И., Терещенко А.Л., Василенко Е.А. и др.

1. Учебник.

Учебник черчения является одним из основных источников приобретения знаний школьниками. В нем излагаются основы теории предмета в объеме, определенном программой.

Учебник в доступной для учащихся форме раскрывает основные понятия и их связи с практическим применением. При этом понятия формируются в развитии. На разных ступенях овладения понятием в него включаются все новые и новые признаки. Например, во «Введении» учащиеся узнают, что чертеж – это документ, содержащий изображения предмета и другие данные, необходимые для изготовления и контроля этого предмета. В дальнейшем это понятие конкретизируется. При изучении раздела «Способы проецирования» учащиеся узнают, что изображения предмета строятся по методу прямоугольного проецирования. При изучении темы «Сечения и разрезы» происходит дальнейшее развитие этого понятия. Школьники узнают, что чертеж содержит ряд условностей, которые упрощают процесс выполнения и восприятия чертежа.

Аналогично в учебнике формируются и такие понятия, как «наглядные изображения», «нанесение размеров» и т.д. [1].

В учебнике значительное место занимают вопросы и задания, которые можно разделить на три группы: вопросы-задания, выполняющие функцию закрепления (воспроизведения изученного); вопросы-задания, способствующие овладению методами логического мышления (сравнение, обобщение, оценка, вывод, уточнение, конкретизация); вопросы-задания, требующие применения полученных знаний (выполнение самостоятельных работ, овладение умениями, отработка навыков).

Около 50% объема учебника занимают иллюстрации. Они выполняют важную роль, так как способствуют более глубокому усвоению текстового материала, являются важным средством осуществления наглядности в обучении. Иллюстрации в черчении не только помогают понимать и усваивать текст учебника, но сами часто являются дополнительным источником знаний. Чертежи и рисунки оживляют учебник, делают его более привлекательным и тем самым способствуют повышению эффективности восприятия и усвоения учебного материала.

В школьном учебнике черчения иллюстрации по своему назначению могут быть подразделены на несколько групп: иллюстрации, раскрывающие содержание; заменяющие текст; иллюстрации, равнозначные тексту; иллюстрации, обслуживающие текст и внетекстовые компоненты (иллюстрации к вопросам, заданиям, упражнениям).

Несколько подробнее рассмотрим одну из групп иллюстраций, которые заменяют текст. Например, в учебнике говорится, что между разрезом и сечением есть различие. Его можно увидеть, сравнивая изображения на рисунке. В этом примере иллюстрация несет основную информацию – заменяет текст.

2. Графические задачи.

Графической называется такая задача, решение которой связано с использованием графических изображений (чертежей, аксонометрических проекций, и др.).

Существует много видов графических задач. Но всех их можно разделить на четыре основные группы: 1) дочерчивание изображений, 2) построение изображений по различным исходным данным, 3) чтение изображений, 4) изменение количества изображений. [2, 3].

Преподавателями кафедры сделано очень много по разработке и внедрению в учебный процесс графических задач. Но особую ценность мы видим в создании сборников задач на печатной основе. Создание таких сборников обусловлено спецификой самого предмета. Выполняя многие графические работы, ученик большую часть времени затрачивает на механическую работу по перечерчиванию изображений со сборников задач или учебника. Использование дидактических материалов на печатной основе позволяет рационально использовать рабочее время урока, дает возможность индивидуализировать процесс обучения с учетом способностей каждого ученика.

3. Наглядные пособия. Таблицы. Они являются составной частью учебно-методического комплекса.

Применение наглядных пособий, как правило, сочетается с живым словом учителя. В этих случаях сведения о предметах и способах их изображения учащиеся получают в процессе объяснения учителя. При этом наглядные средства служат для подтверждения или конкретизации сообщений учителя. Учитель сам рассказывает о свойствах предметов, показывает, как эти предметы изображаются на плоскости.

Первые наглядные пособия в виде таблиц по черчению были изданы в Республике Беларусь в 1974 г. издательством «Народная асвета». В то время черчение в средней школе изучалось в течение трех лет (7-9 классы). С учетом измене-

ния в программах менялось и содержание таблиц. Всего было издано более 100 таблиц.

В связи с тем, что в 2002 г. предмет «Черчение» был исключен из числа обязательных, был прекращен и выпуск как методической литературы, так и наглядных пособий. В 2008 г. черчение было возвращено в общеобразовательные школы, школы-интернаты и гимназии в объеме один час в неделю.

Издательством «Сэр-Вит», г. Минск, в 2010 г. издан комплект таблиц по черчению, цель которых – дать учителю печатные наглядные пособия, помогающие развивать у учащихся интерес к предмету, активно формировать графические знания, пространственные представления, экономить время на сообщение нового материала. Комплект содержит 20 таблиц, отпечатаны на хорошей бумаге, большим форматом 70х90 см, объемом 3100 экз. Компьютерная графика таблиц для издания выполнена преподавателем Витебского государственного университета Глущуком Д.П.

Таблицы охватывают нижеследующие темы учебной программы.

1. Линии чертежа.
2. Нанесение размеров.
3. Проецирование на одну и две плоскости проекций.
4. Проецирование на три плоскости проекций.
5. Сопряжения.
6. Проекции многогранников.
7. Проекции тел вращения.
8. Выполнение технического рисунка.
9. Анализ геометрической формы предмета
10. Сечение геометрических тел плоскостями.
11. Сечения.
12. Расположение и обозначение сечений.
13–15. Разрезы.
16. Соединение частей вида и частей разреза.
17. Условности и упрощения на чертежах.
18. Соединения деталей.
19. Сборочный чертеж.
20. Детали сборочной единицы

К таблицам прилагаются методические рекомендации по их использованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.Н. Черчение: учебн. пособие для 9-го кл. общеобраз. учреждений. – Минск: Нац. ин-т образования, 2008.
2. Василенко Е.А., Коваленко Л.Н. Задания по черчению на преобразования. – Мн.: народная асвета, 1989.
3. Виноградов В.Н., Василенко Е.А., Коваленко Л.Н. Сборник задач и упражнений по черчению. – Мн.: Народная асвета, 2000.

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ В ШКОЛЕ НА ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Г.В. Похолкин
Витебск, ВГУ

Одной из важнейших проблем является проблема повышения эффективности внеклассной работы в школе. Закономерно, что при рассмотрении эффективности внеклассной работы в центре внимания оказывается направленность, содержание, методы обучения и воспитания. Для этого необходимо изучение передового опыта, подлинно научное обоснование методических рекомендаций, которые вытекают из него.

Внедрение декоративно-прикладного искусства (ДПИ) на учебных занятиях в школе – это один из важнейших путей обучения, а решить эту задачу без искусства очень сложно.

В настоящее время происходят большие изменения в организации внеклассной работы в школе. Ответить на эти вопросы позволяют педагогические технологии – проблемное обучение, метод проектов, модульное обучение, информационные технологии, игровые технологии, интегральная технология, тестовые задания [2].

Как показала практика организации внеклассных занятий по декоративно-прикладному искусству, что вышеуказанные педагогические технологии используются недостаточно.

– Внеклассная работа по ДПИ имеет свои особенности, поэтому не все педагогические технологии возможно применять.

– Некоторые педагогические технологии требуют материального обеспечения, а такие возможности не все школы имеют.

– Некоторые руководители внеклассной работы не владеют системой образовательных технологий.

Необходимо отметить, что внедрение новых педагогических технологий в практику организации внеклассных занятий по ДПИ, переход учителей трудового обучения и руководителей кружков на более совершенные технологии обучения – процесс очень сложный и не такой быстрый. Это можно объяснить творческим характером педагогической деятельности, которую невозможно создать как простой процесс [3].

Организация внеклассной работы по ДПИ зависит от ее цели и задач. Программы внеклассных занятий своим содержанием создавали условия для того, чтобы кружковцы овладели системой знаний и умений, которые находятся вне учебных планов и программ.

Из анализа литературных источников передового опыта учителей и личного опыта внеклассная работа по ДПИ в нашей республике по своему охвату вне урока является массовой кружковой, клубной и индивидуальной.

Массовая внеклассная деятельность занимает важное место в целостной системе внеклассной работы по ДПИ в школе. Она призвана широко пропагандировать знание искусства, помогать пробуждению интереса и привлечению учащихся в кружки, клубы и другие формы внеклассной деятельности.

Массовые мероприятия во внеклассное время дают возможность всем, кто проявляет интерес к данному виду декоративно-прикладного искусства, не имея к этому специальных склонностей, воспринимать богатство мыслей, красок, движения, которое предполагает им массовое мероприятие в рамках класса или всей школы.

Кружковая внеклассная работа по ДПИ организуется в зависимости от интересов и способностей и представляет школьникам возможность участвовать в ней. Наши наблюдения показали, что в этом направлении учителя трудового обучения и руководители кружков допускают серьезные ошибки, в той же школе организуются одни и те же кружки, или перегружают кружковцев, заставляя их участвовать в трех или более кружках.

В связи с этим следует отметить, что при подборе и организации кружков, необходимо учитывать не только интересы школьников, но и степень их подготовки.

Именно поэтому в одном и том же кружке можно организовать несколько групп: начинающих, развитых и усовершенствования.

Клубная работа на внеклассных занятиях по ДПИ является перераспределением работы кружка в более высокую ступень, как по содержанию, так и по охвату. Во многих школах кружок не может удовлетворить все более возрастающие интересы школьников. Поэтому создается клуб. Как кружок, так и клуб являются коллективом в зависимости от интересов, добровольным делом.

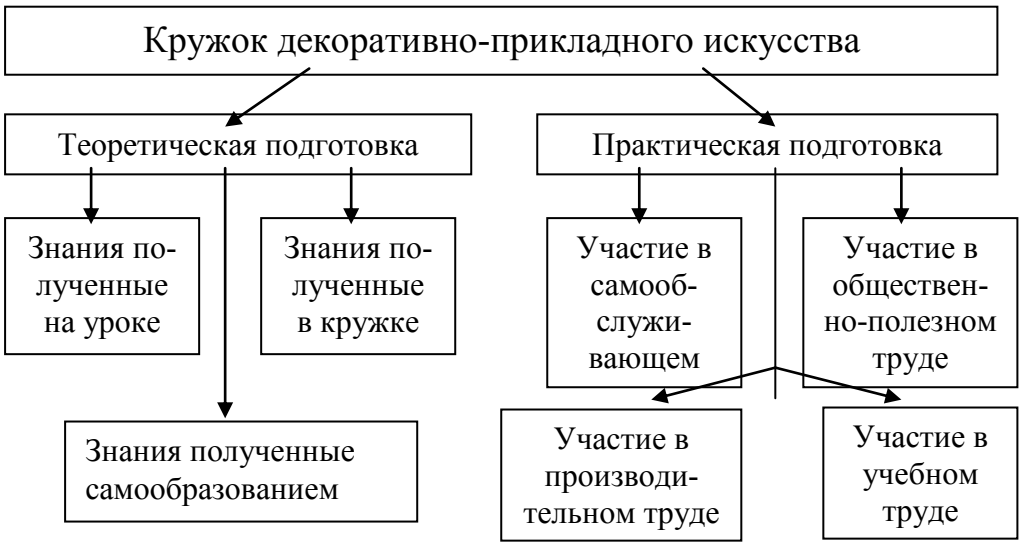
В клубах осуществляется самая разнообразная, богатая по содержанию художественно-трудовая деятельность. Популяризуются достигнутые результаты не только в школе, но и вне школы (выставки ДПИ, оформление школы и т.д.) [1].

Система обучения декоративно-прикладному искусству в школе на внеклассных занятиях не была объектом специального изучения до сих пор.

Кружковая работа в школе по декоративно-прикладному искусству является динамической системой.

Анализ трудового опыта показывает, что изучение декоративно-прикладного искусства на внеклассных занятиях способствует эффективности трудового обучения и расширяет возможности усвоения школьниками знаний, умений и навыков.

Структура кружка декоративно-прикладного искусства на внеклассных занятиях в школе.



Главное место в изложении теоретических знаний в системе обучения декоративно-прикладному искусству в кружке принадлежит лекции.

Теоретический курс для кружковцев включает в себя основы декоративно-прикладного искусства, краткий обзор современного состояния его. Этому предшествует краткая история и тенденции декоративно-прикладного искусства.

Большое значение в теоретической подготовке кружковцев имеют знания,

полученные на уроках труда, ИЗО, математики, черчения, а также знания полученные самообразованием.

В результате практической подготовки на занятиях кружка декоративно-прикладного искусства школьники должны:

1. Получить навыки композиционного решения различных изделий декоративно-прикладного характера.

2. Усвоить приемы, технику и изучить материалы, применяемые в декоративно-прикладном искусстве.

Вовлекая кружковцев в разные виды труда на занятиях декоративно-прикладным искусством решаются следующие дидактические задачи:

– воспитание интереса и любви к физическому труду;

– формирование практических умений, трудовых навыков и воспитание общей трудовой культуры;

– развитие инициативы кружковцев и критического отношения к результатам своего труда;

– воспитание чувства ответственности и добросовестного отношения к труду;

– стремление создавать материальные ценности для блага общества.

На основе рассмотренных вопросов можно сделать следующие выводы:

– Применение педагогических технологий показали, что создаются возможности строить и развивать четкую систему воспитательного воздействия декоративно-прикладного искусства на кружковцев в процессе внеклассных занятий.

– Многообразные виды декоративно-прикладного искусства изучаемые на внеклассных занятиях эффективно влияют на усвоение научных знаний, умений и навыков.

– Большое значение имеет создание на внеклассных занятиях декоративно-прикладным искусством ритмичного чередования различных видов трудовой деятельности: самообслуживающий, общественно-полезный и производительный труд.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кругликов Г.И. Методика трудового обучения с практикумом / Г.И. Кругликов. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 478 с.
2. Яворская Л.М. Трудовое обучение. Современные технологии обучения. – Минск: Местный литературный фонд: ПЭЙПИКО, 2008. – 99 с.
3. Хитько И.П. искусство резьбы по дереву. – М., 1998. – 225 с.

ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УРОКОВ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

А.Ф. Солодкова
Витебск, ВГУ

Творческая активность и творческая деятельность определяют ценность человека в современном обществе. Подготовить творчески мыслящего человека к жизни – значит научить его самостоятельно добывать знания и применять их в измененных ситуациях, контролировать эффективность собственных действий, проявлять оригинальность в создании продуктов труда, оценивать новый опыт.

Развитие творческого потенциала личности во всем ее многообразии – одна из первоочередных задач школы.

Благоприятные возможности для реализации творческого самовыражения учащихся имеют уроки трудового обучения. Известно, основным источником становления и развития личности является правильно организованная деятельность. С.Л. Рубинштейн утверждал, что труд – основной вид деятельности, направленный на создание определенного продукта, «… труд – это вместе с тем и основной путь формирования личности» [1, 473]

В трудовой деятельности удовлетворяется потребность ученика в познании окружающей действительности, общении с людьми, создании и преобразовании предметного мира. Это соответствует его природной, творческой и социальной сущности.

На уроках трудового обучения школьники включаются в разные виды деятельности: учебную, учебно-трудовую, предметно-практическую, познавательную, конструктивную, исследовательскую, преобразовательную, проектную и др. В силу анатомо-физиологических и психологических особенностей младших школьников, специфики их познавательных процессов на уроке происходит смена нескольких видов деятельности. Часто один вид деятельности приобретает характерные черты другой. Например, проектная деятельность является интегративным видом деятельности, поскольку в ней синтезируются элементы игровой, трудовой, практической, познавательной, преобразовательной, коммуникативной деятельности.

Творчество – обязательная составляющая конструктивной, преобразовательной, проектной, созидательной деятельности.

Творчество как деятельность включает в себя: цель – мотив – содержание – формы – методы – результат. Творческий подход затрагивает каждый из перечисленных структурных компонентов, личностные качества ученика. В процессе учебно-трудовой, преобразовательной и созидательной деятельности школьники постепенно накапливают практический опыт проектирования, конструирования, создания различных изделий, приобретают такие качества, как любознательность, сообразительность, гибкость мышления, самостоятельность в нахождении рациональных способов решения поставленных задач.

Эффективным средством развития активности учащихся является выполнение творческих заданий. Задание, как правило, включает в себя постановку одной или нескольких задач. Школьники решают конструкторские, технологические, организационно-технические задачи.

В содержании творческих задач чаще всего заключено противоречие. Постановка задания или вопроса к задаче ведет к возникновению проблемной ситуации, которая активизирует познавательную деятельность, будит мысль, развивает память, восприятие, воображение. Так, при решении конструкторских задач на уроке создаются ситуации, когда учащимся нужно обосновать ответы на вопросы, касающиеся устройства продукта труда. Почему следует изменить габариты изделия? Увеличить или уменьшить количество деталей? Выбрать другой способ соединения конструктивных частей? Расширить или сузить параметры действия изделия? Усилить его прочность? Какие изменения произойдут в устройстве изделия, если изменить его форму? Изменения, которые необходимо внести в изделие, должны быть аргументированы. Дальше возникают вопросы: как сделать? Как усилить прочность? Что для этого надо?

Учащиеся включаются в поисково-творческую работу и при решении технологических и организационно-технических задач.

Например, чтобы расширить параметры использования инструментов, позволяющих улучшить качество изделия, придать ему новые свойства, совершен-

ствовать трудовые приемы, учащиеся находят интересные решения: сделать одинаковой толщины трубки из бумаги можно, если карандаш использовать в качестве оправки; кольца ножниц можно использовать в качестве фальцовки при сгибании бумаги; чтобы бумажные полоски, нарезанные бахромой, правдоподобнее соответствовали назначению некоторых деталей (борода, усы Деда Мороза, волосы, мех животных, лепестки цветов), их подкручивают концом ножниц или карандашом; тупым концом ножниц делается биговка на плотной бумаге.

На развитие творчества учащихся значительное влияние оказывает системное решение разного типа задач. Процесс решения творческой задачи складывается из нескольких этапов: 1. Понимание условия задачи. Понять-раскрыть существенное в предмете, явлении. 2. Поиск решения задачи, возникновение замысла ее решения, составление плана действий по созданию новой конструкции. 3. Практическая работа над задачей. Создание объекта. 4. Использование объекта в действии. Анализ решения творческой задачи. Возникновение новых идей.

Существуют разные методы решения творческих задач. На уроках труда используется метод коллективного обсуждения, когда учащимся предоставляется возможность принять участие в обсуждении конструкции изделия, в решении поставленных задач. Учащиеся высказывают свои соображения, выдвигают идеи, обосновывают предлагаемые варианты решения. Идеи одних учащихся подхватываются и развиваются другими. Ответы в итоге анализируются, выбирается рациональный способ решения задачи.

Применяются в работе со школьниками и такие методы, как ассоциативный, инверсии, аналогии, технической документации с недостающими данными и др.

Выполнение творческого задания всегда связано с осуществлением тех или иных процедур творческой деятельности: самостоятельный перенос ранее приобретенных знаний и умений в новую ситуацию; видение новой функции объекта; видение других проблем в знакомых ситуациях; понимание и обоснование структуры объекта; нахождение альтернативных способов решения.

На уроках труда учащиеся учатся составлять собственные варианты заданий творческого характера. Творческая активность проявляется там, где возникает интерес к объекту, явлению потребность его изготовить или изучить, где школьники пребывают в комфортном эмоциональном состоянии. Эмоциональный фактор, по утверждению психологов, определяет степень активности в познавательном процессе и содействует осознанному и прочному усвоению знаний.

Развитие творчества – сложный и многогранный процесс. Он достаточно индивидуален, интимен, скрытен, неосязаем, но управляем в обучении. Уроки трудового обучения являются неисчерпаемым источником, который можно использовать в целях подготовки творческой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рубиншнейн, С.Л. Основы общей психологии. М.; СПб.; Н.Новгород; Воронеж; Ростов н/Д; Екатеринбург; Самара; Новосибирск, 2004.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ

Г.С. Федьков
Витебск, ВГУ

В педагогической науке установлено, обучение является самым важным и надежным способом систематического образования. Это сложный и многогранный специально организованный процесс познания ребенком реальной действительности, управляемый педагогом.

Методическая подготовка представляет собой неотъемлимую часть подготовки педагога и рассматривается как основа его профессионального мастерства. Многолетний опыт работы исследователя в учреждениях образования разного типа, изучение научно-педагогической литературы, позволяет сделать следующий вывод, формирование будущего учителя изобразительного искусства в вузе должно осуществляться при условии:

- доминирующего положения в учебно-воспитательном процессе методических знаний;
- использования в обучении студентов органичных связей общественных, психолого-педагогических, художественных, методических дисциплин;
- внедрение в учебный процесс художественно-графического факультета непрерывной методической подготовки.

Все это необходимо для того, чтобы сформировать учителя: а) с активной гражданской позицией: б) компетентного профессионала, учителя-предметника; в) учителя-воспитателя; г) учителя исследователя.

Основными компонентами, наиболее существенными в методической подготовке учителя, на наш взгляд, являются: 1) знание задач преподавания изобразительного искусства, программ, учебников, учебных пособий и т. д.; 2) теоретических основ методики преподавания, владение методикой преподавания предмета; 3) путей осуществления обучения и воспитания молодого поколения в современных условиях; 4) владение методикой исследовательской работы.

Совершенствованию процесса методической подготовки студентов, как показывает опыт, будет способствовать обучение их умению: 1) комплексного планирования целей и задач обучения, воспитания и развития; 2) конкретизировать учебные цели и задачи с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся; 3) определять оптимальный объем и сложность учебного материала; 4) осознанно выбирать методы, средства, приемы и формы обучения; 5) самостоятельно изготавливать наглядные пособия к урокам; 6) продуманно подбирать наглядный материал к уроку, необходимые технические средства обучения; 7) выбирать оптимальную последовательность урока; 8) комплексно анализировать результаты учебной деятельности.

Существенным недостатком методики преподавания изобразительного искусства является игнорирование вопросов подготовки студентов к экологическому воспитанию подрастающего поколения, освоению школьниками многообразной эстетической ценности природы.

Ограниченное количество учебных часов на изучение методики, её некоторая обособленность от других учебных дисциплин психолого-педагогического и художественного цикла негативно сказывается на подготовке будущих учителей к работе в общеобразовательной школе. Положение усугубляется и устоявшимся негативным мнением преподавателей художественного цикла, культивирующих

среди студентов мысль о методике как науке второстепенной.

Учебные планы по рисунку, живописи, композиции, цветоведению, истории искусства, скульптуре, декоративно-прикладной деятельности разобщены в общей системе подготовки специалиста и носят узкопедагогическую направленность. Надо сказать, вопросы интеграции учебных предметов в процессе подготовки будущих учителей изобразительного искусства, а также их методическая подготовка не достаточно отражены и в научных исследованиях с учетом современных требований в образовании к специалисту в области преподавания изобразительного искусства. В тоже время, как показывает наше исследование, интегрированное обучение способствует: подготовке специалистов с высоким интеллектуально-творческим потенциалом, развитым научно-педагогическим стилем мышления и деятельности; умения будущего учителя в условиях сокращения учебных часов на изучение предмета максимально использовать значительный спектр теоретического материала; активному, осознанному накоплению педагогического опыта в контакте с другими методическими курсами, что способствует появлению у студента инновационный идей, прогрессивных взглядов на процесс обучения изобразительному искусству; ценностному отношению к преподаваемому предмету и к своему уровню методической подготовки; стремление студентов к непрерывному профессионально-личностному совершенствованию.

Будучи зависимым от требования времени, образование должно чутко реагировать и адаптироваться к тенденциям социальных преобразований. Сегодня ключевыми среди них являются: непрерывное образование, его развивающий, личностно и ценностно-ориентированный системный характер, определивший переход от информационного обучения к творческому. В этих условиях цель общего образования определена как достижение каждым обучаемым уровня образованности, который соответствует его личностному потенциалу и обеспечивает ориентацию в традициях отечественной и мировой культуры, в современной системе ценностей, способность к самостоятельному решению проблем в различных сферах деятельности и готовность к продолжению образования.

Говорить о сформированности в вузе методической подготовки будущего учителя, наверно, преждевременно. Однако именно в вузе в учебно-воспитательном процессе формируются качества учителя, которые в будущей педагогической деятельности станут основой его профессионального мастерства.

ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ВИТЕБСКОЙ ГУБЕРНИИ В XIX В.

Е.Н. Бусел
Витебск, ВГУ

Составным звеном современной системы образования выступает дошкольное образование. Генезис дошкольного образования и воспитания на белорусских землях XIX в., на наш взгляд, исследован недостаточно. Так, в научной литературе более полно раскрыты вопросы деятельности детских домов и приютов, выполнявших функции общественного воспитания детей-сирот дошкольного возраста (А.Д. Григорьев, О.А. Кульпанович, С.Ф. Шимукович и др.). История создания сети дошкольных учреждений на белорусских землях в XIX в. освещалась, главным образом, в публикациях Т.Л. Красниченко. Между тем в фондах Национального исторического архива Беларуси, а также литературных первоисточниках XIX в. содержится определенное количество материалов, ранее не вводимых в научный оборот, освещающих процесс развития общественного дошкольного воспитания на территории Витебской губернии. Систематизация и анализ указанных материалов помогут восполнить недостающее звено в отечественной историко-педагогической науке.

На основании вышеизложенного, ***целью*** нашего исследования выступает определение основных направлений развития общественного дошкольного воспитания в Витебской губернии на протяжении XIX в.

Материал и методы. Материалом для исследования явилась литература по заявленной проблематике, представленная публикациями современных исследователей и исследователей XIX в., а также делопроизводственные и архивные документы по Витебской губернии второй половины XIX в. Реализованы следующие методы исследования: анализ и обобщение научной литературы по вопросам становления и развития общественного дошкольного воспитания указанного периода, логические методы исследования.

Результаты и обсуждение. Известно, что первый детский приют в Витебске был открыт в 1808 г. Вероятно, он принадлежал ведомству учреждений императрицы Марии, учрежденному в 1797 г., занимавшемуся организацией детских домов и приютов [1]. В 1838 г. Е.А. Дьяковой была открыта так называемая «зала приюта» для бедных девиц, расположенная в бывшем здании тринитарского монастыря. 1 июля 1844 г. было учреждено Губернское попечительство детских приютов, по инициативе которого 23 декабря 1844 г. «зала приюта» была преобразована в приют для детей обоего пола старше 3-х лет, рассчитанный на 37 человек. В приюте преподавали закон Божий, учили чтению, письму, 4 правилам арифметики, священной истории, пению, давали элементарные знания по географии. Девочек обучали рукоделию [2, с. 415 – 416].

По инициативе преемницы Е.А. Дьяковой С.П. Голициной здание приюта в 1847 г. было перенесено в приобретенный ею трехэтажный дом, где было открыто два «высших» отделения и так называемое «переходное заведение», что позволило увеличить число воспитанников приюта. В 1863 г. в «переходном заведении» приюта находились 48 девочек, а в «высших» – 100 приходящих детей (70 девочек и 30 мальчиков) [3].

24 октября 1870 г. по инициативе Витебского губернатора П.Я. Ростовцева было создано Витебское благотворительное общество, которое содействовало функционированию и расширению сети благотворительных заведений. Известно, что к концу XIX – началу XX в. на попечении общества находились 7 детских приютов, в том числе 2 были открыты в г. Двинске. В Витебске в состав приютов общества входили: 2 приюта для девочек, «убежище для детей обоего пола», ремесленный приют для мальчиков и приют для детей, брошенных родителями [4]. В приютах дети получали элементарные знания по чтению и письму, а также осуществлялось их религиозно-нравственное, трудовое и гражданское воспитание, «дабы таким образом не только дать им в детском возрасте приют и презрение, но подготовить… к честной трудовой жизни и сделать их полезными семье и обществу» [5, с. 12].

Собственно детский сад как тип дошкольного заведения на белорусских землях возник только в конце 1880-х гг. Впервые данное учреждение было открыто в Витебске в 1887 г. Е. Сасс-Тиссовской. Основную цель воспитания дошкольников Е. Сасс-Тиссовская видела в возможности «путем различных необременительных… занятий, игр и развлечений воспитать и направить их душевные способности и тем приготовить малюток к серьезным занятиям в школе» [6, л. 36]. Программа детского сада, предложенная Е. Сасс-Тиссовской, была направлена на воспитание детей обоего пола 3 – 8 лет и включала 3 отделения: старшее (6 – 8 лет), среднее (4 – 6 лет) и младшее (3 – 4 года). Занятия с детьми организовывались по системе Ф. Фребеля, включая рукоделие, гимнастику, музыку и пение, обучение письму и чтению, беседы на религиозную тематику, элементарные знания в области ботаники, истории и географии, «разговоры на французском и немецком языках» [6, л. 37 – 38]. Продолжительность ежедневных занятий составляла 3,5 часа (с 10.00 до 13.30). Детский сад был платным. Содержание ребенка в саду составляло 60 рублей в год при единовременном пособии 5 рублей на материалы. Разумеется, определить ребенка в дошкольное учреждение могли только состоятельные родители. Поэтому в 1887 г. детский сад посещали всего 10 детей (2 девочки и 8 мальчиков) [6].

Несмотря на то, что возникновение детских садов было делом частной инициативы, их деятельность носила коммерческий характер, не зависящий от перечислений из сумм городского бюджета, власти не всегда способствовали открытию дошкольных заведений. Так, в 1891 г. в дирекцию народных училищ Витебской губернии поступило прошение М. Фогель о намерении открыть в г. Динабурге русско-французский детский сад для детей обоего пола в возрасте от 3 до 8 лет. Однако М. Фобель со стороны властей на свою просьбу получила отказ, обоснованный тем, что просительница страдает глухотой [7]. Таким образом, к концу XIX в. на территории Витебской губернии функционировал только один детский сад.

Заключение. В целом, на протяжении XIX в. общественное дошкольное воспитание на Витебщине развивалось в двух направлениях: в русле благотворительности, благодаря чему были открыты детские дома и приюты, где содержались дети дошкольного возраста беднейших слоев населения; второе направление обусловлено открытием в 1887 г. первого десткого сада. Цели и задачи функционирования «пролетарских» воспитательных заведений и детских садов были различными. Так, в первом случае воспитание носило преимущественно религиозно-нравственный характер, основной целью которого была подготовка законопослушной личности к «честной трудовой жизни». Во втором случае основная цель воспитания заключалась в полноценном, всестороннем развитии

личности ребенка-дошкольника. Содержание детей в частных детских садах носило элитарный характер, было дорогостоящим и доступным только для состоятельных слоев населения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краснічэнка, Т. Першыя дашкольныя ўстановы на Беларусі / Т. Краснічэнка // Пралеска. – 2003. –№10. – С. 16 – 18.
2. Витебская губерния: государственные, религиозные и общественные учреждения (1802 – 1917) / Т.Е. Леонтьева [и др.]; сост. Т.Е. Леонтьева, Д.Л. Яцкевич; редкол.: А.К. Голубович (гл. ред.) [и др.]. – Минск: БелНИИДАД, 2009. – 524 с., [16] с.: ил.
3. Памятная книжка Витебской губернии на 1865 г. / под ред. И.А. Сементовского. – Санкт-Петербург: типография К. Вульфа, 1865. – С. 223 – 235.
4. Обзор Витебской губернии за 1906 г. – Витебск: Губернская типо-литография, 1907. – С. 59 – 62.
5. Отчет о деятельности Витебского благотворительного общества за время с 3 сентября 1894 г. по 24 октября 1895 г., доложенный в общем годовом собрании общества, состоявшемся 24 октября. – Витебск: Губернская типография, 1895. – С. 1 – 12.
6. НИАБ. – Ф. 2507. – Оп. 1. – Д. 1659. – Л. 35 – 49.
7. НИАБ. – Ф. 2507. – Оп. 1. – Д. 1827. – Л. 1 – 4.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНИКА В СЕМЬЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Т.Д. Вакушенко
Витебск, ВГУ

В настоящее время социализация личности является важной составляющей системы образования. Это самое широкое понятие среди процессов, характеризующих воспитание личности. Проблема социализации детей в дошкольных учреждениях вызывает большой интерес ученых и практиков, что находит свое отражение в многочисленных психолого-педагогических исследованиях. Несмотря на значительное число работ, в которых изучались проблемы социализации личности, вопросы взаимодействия семьи и образовательных учреждений в рамках решения актуальных проблем социализации ребенка дошкольного возраста недостаточно изучены. Сегодня семья и дошкольные образовательные учреждения во многом действуют автономно, не объединяя в полной мере свои усилия, что снижает возможности этих социальных институтов для социализации дошкольника. Тесное взаимодействие семьи и образовательных учреждений образуют социальное пространство, которое определяет эффективность процесса социализации дошкольника.

Дошкольное образование рассматривается нами как сфера социокультурной человеческой деятельности, связанная с целенаправленным, специально организованным процессом становления растущей личности путем «введения» ее в культуру и социум.

Под социализацией дошкольника мы понимаем процесс непрерывного, социально контролируемого вхождения ребенка в социум, процесс присвоения им социальных норм и культурных ценностей при непосредственном участии значимого

взрослого, на основании чего происходит самоизменение человека уже на раннем этапе онтогенеза.

Семья как фактор социализации обеспечивает непрерывность, устойчивость воздействия в плоскости взаимоотношений, основанных на эмпатийно-родственных чувствах любви и взаимной ответственности. Семья обеспечивает возможность накопление социального опыта на основе передачи – наследования и взаимного обучения. Ребенок – обычно довольно точное отражение той семьи, в которой он растет и развивается. Семья определяет круг его интересов и потребностей, взглядов и ценностных ориентиров. Нравственные и социальные качества личности ребенка закладываются в семье. Система ценностей семьи, взаимоотношения членов семьи друг с другом и окружающим людьми, нравственные идеалы, потребности семьи, семейные традиции – первый специфический образец социальных отношений для ребенка. Следует отметить то, что в условиях семьи ребенок рано включается в систему этих отношений.

Приобщение ребенка к миру взрослых людей, к их деятельности, к миру чувств и переживаний, т.е. ко всему тому, чем живет общество, – задача, которую человечество решает с того времени, когда стала осознаваться необходимость в передаче каждому последующему поколению опыта предыдущего. При рождении ребенок находит готовыми законы и обычаи, традиции, правила поведения, религиозные верования и обряды, язык, функционирующие независимо от него.

Все это позволяет сделать вывод о необходимости включения этнопедагогического наследия в организацию жизнедеятельности дошкольника. Этнопедагогическое историческое наследие народа содержит немалое количество поучительного: уважение старшего поколения, забота о близких и родителях, сохранение семьи и постоянное ее укрепление, оказание помощи нуждающемуся, гуманизм, честность, трепетное отношение к труду и целый ряд других традиций. Невозможно представить социализацию личности вне перспективы народных ценностей. Кроме того, семья является основным фактором сохранения национальной культуры, национальной духовности. На сегодняшний день становится очевидным, что любой этнос может сохранить себя только благодаря собственной системе воспитания, в которой ведущее место отводится семейному воспитанию.

Социализация может быть успешной лишь тогда, когда будут учтены действующие внешние и внутренние факторы. К числу основных факторов относятся сложившийся образ жизни ребенка, который может содействовать развитию заданных качеств; условия жизни, которые содействуют становлению определенного образа жизни в рамках различных регионов (традиции, нравы, обычаи ближайшего окружения детского сада, национальные особенности, особенности природной среды); средства массовой информации; уровень развития и условия жизни коллектива, непосредственно влияющие на социализацию ребенка (воспитательные системы, сложившиеся в них, общественное мнение, ценностные ориентации, нравственные нормы, психологический климат); нормы взаимоотношений, положение дошкольника в системе коллективных отношений; индивидуальные и личностные особенности ребенка.

Мы считаем, что средства народной педагогики являются действенной формой расширения представлений детей об истории и культуре народа, его духовном богатстве, способствуют раскрытию потенциальных возможностей ребенка, его моральному, духовному и физическому росту. И в тоже время они решают естественно-культурные, социально-культурные, социально-психологические задачи социализации на данном этапе онтогенеза.

Вместе с тем можно говорить о зависимости типа семьи (ее состава, ценно-

стных ориентации, нравственных устоев, уклада, характера детско-родительских отношений, психологического климата, межпоколенных связей и т.д.) и ее возможностей в решении задач социализации ребенка.

С целью возрождения духовных ценностей, передачи из поколения в поколение многовекового опыта народной педагогики нами разработана и внедрена программа по этновоспитанию детей дошкольного возраста. Особое внимание было уделено обучению родителей конкретным приемам использования средств народной педагогики в практике семейного воспитания. В работе с родителями использовались следующие формы: подготовка педагогических вестников по проблеме, открытые занятия, тематические собрания, индивидуальные беседы, совместные с детьми праздники, консультации и др. Это позволило создать стабильную базу знаний и рациональных практических рекомендаций для родителей по данной проблеме, обогатить их опыт, согласовать воспитательные возможности семьи и образовательного учреждения.

Человек наследует традиции, передаваемые его родителями, а также предыдущим поколением, т.е. прародителями, затем сам, являясь носителем данного наследия, культивирует их у собственных наследников и у продолжателей их рода. Педагог, исследователь Г.Н. Волков, характеризуя значимость народной педагогики, подчеркнул: «Без памяти нет традиций, без воспитания нет духовности, без духовности нет личности, без личности нет народа как исторической общности» [2, с. 89-94].

Таким образом, семья и образовательное учреждение как первичные социальные воспитательные институты способны обеспечивать полноту и целостность социально-педагогической и культурно-образовательной среды для социализации дошкольника. Выполняя свои функции, эти институты не могут заменить друг друга и должны взаимодействовать во имя полноценного социального развития дошкольника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
2. Арлава Г.П., Вакушэнка Т.Дз., Марзан С.П. Праграма па этнавыханню дзяцей дашкольнога ўзросту. – Віцебск, 2004. – 193.

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА

Г.Д. Воднева
Витебск, ГУО «ВОИРО»

Одной из самых значимых характеристик современных тенденций в образовании является гуманно-личностная ориентация, особенности которой выявляются, прежде всего, на пересечении смысловых координат, задаваемых векторами целей образования и характером взаимодействия, позицией субъектов образования.

Главной целью образования в гуманно-личностной парадигме является воспитание личности, способной к саморазвитию, самообразованию, свободному, ответственному и компетентному определению себя в обществе, культуре, профессии. Приоритеты индивидуальности, самобытности, самоценности человека здесь достаточно четко определены. Последнее не исключает социальной детерминации развития и необходимости приобщения растущего человека к «должному» – к познавательной или нравственной норме.

Мы исходим из понимания того, что «личность и индивидуальность – это два способа бытия человека, разные измерения его духовной сущности» [5, с.353] В философско-психологической литературе из двух определений человека – личность и индивидуальность – «вершинным» считают личностное бытие человека. Психолог Б.Г. Ананьев писал: «Если личность – «вершина» всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность – это «глубина» личности и субъекта деятельности» [1, с.329]. Существующие концепции личности при всем разнообразии взглядов исследователей в понятии личности фиксируют социально значимые качества человека, описывают включенность индивида в систему общественных связей и отношений в группах и сообществах. Становление личности есть процесс социализации человека, оно связано с принятием индивидом выработанных в обществе социальных функций и ролей, социальных норм и правил поведения, с формированием умений строить отношения с другими.

Индивидуальность – это не только и не столько включенность индивида в систему общественных отношений, интеграция их как личностно значимых, сколь его выделенность из этих отношений. Понятие индивидуальности указывает на то, «что человек из всего многообразия социальных ролей и функций, совокупности связей и отношений с другими выделяет в свое, собственное; делает их абсолютно ценным содержанием своего подлинного Я» [5, с.356].

В контексте гуманно-личностной педагогики разрабатывается теория и практика педагогической поддержки детей, которая связывается, прежде всего, с педагогической деятельностью, обеспечивающей процессы индивидуализации. Сегодня под педагогической поддержкой понимал «процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни» [4, с. 25-26].

Дискуссионным является вопрос о том, что следует «поддерживать» в растущем человеке. Многие исследователи считают, что поддерживать и развивать следует не только индивидуальность (неповторимость человека, которая выделяет его из всех других и позволяет оставаться самим собой), но, прежде всего, субъектность, то есть способность личности к преобразующему отношению к собственной жизнедеятельности. Другие ученые акцентируют внимание на таких объектах поддержки как самосознание (Я-концепция), творческие способности, рефлексивность, «неадаптивная активность» (В.А. Петровский).

Если рассматривать педагогическую поддержку как процесс, обеспечивающий развитие индивидуальности ребенка, его субъектности, то естественно возникает вопрос о требованиях к педагогу или другому лицу, который ее осуществляет. Прежде всего, речь идет о его личностной и профессиональной позиции, позволяющей ему работать в гуманистической парадигме.

Качественными характеристиками такой позиции педагога, на наш взгляд, являются:

- Отношение к себе и «Другому» как к ценности;
- Отношение к детству, как к самоценному периоду жизни человека.

Эти два важнейших отношения коррелируют с ***гуманистической направленностью личности***, которую мы определяем как динамическую смысловую систему, в которой выделяются: социально-профессиональная позиция, характеризующаяся осознанием воспитывающей функции педагогической деятельности; личностная центрация на интересах детей; совершенствование личности другого человека и своей собственной как основной мотив педагогической деятельности;

отношение к ученику как к субъекту учебно-воспитательного процесса; установки на сотрудничество, диалог, принятие, эмпатическое понимание, открытость во взаимодействии с учащимися; признание в качестве цели образования – формирование личности как субъекта жизнетворчества [3].

Педагог, занимающий гуманистическую позицию:

- ориентирован на развитие ребенка (ученика, воспитанника), создает условия для его самоопределения, самореализации; помогает в личностном развитии; актуализирует мотивационные ресурсы человека; учит учиться, самостоятельно решать свои проблемы;
- владеет технологиями индивидуальной и групповой работы; активно участвует в групповом взаимодействии; выступает как источник разнообразного опыта; умеет работать в диалогических формах и в ситуации выбора;
- обеспечивает совместное целеполагание, сотрудничество в принятии решения между всеми участниками образовательного процесса, создает доверительную атмосферу во взаимодействии;
- хорошо знает самого себя, анализирует процесс и результаты собственной деятельности, способен ее изменять, перестраивать;

Становление гуманистической позиции педагога обусловлено диалектикой внутренних (личностных) и внешних (социально-профессиональных) факторов.

К числу последних относятся: наличие рефлексивно-инновационной среды в образовательной системе; совместное проектирование образовательного процесса всеми его участниками; атмосфера образовательного учреждения, характеризующаяся доверительностью, открытостью; объективация в педагогическом сообществе личностных ценностей и смыслов; организация личного опыта жизни и работы самих взрослых в условиях свободы и ответственности; наличие обратной связи о состоянии, развитии, трудностях и проблемах всех членов образовательного процесса; управление по «горизонтальному» принципу; личностно-ориентированный подход в организации методической службы; открытость образовательной системы, включение в анализ деятельности общественной экспертизы как средства гуманитарной поддержки [2].

В настоящее время, когда гуманистические ценности декларируются, но не являются доминантными, актуальными становятся факторы организации профессиональной среды, управления и подготовки педагогов и психологов, базирующейся на принципах педагогической поддержки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. - Л.,1969.
2. Бедерханова, В.П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка // Классный руководитель, 2000, № 3, С.39—50.
3. Воднева, Г.Д. Развитие гуманистической направленности личности педагогов-воспитателей в процессе повышения квалификации/ Г.Д. Воднева // Образование как средство развития человека, общества, государства: Сб. науч. докл. Междунар. конфер. – Витебск: ИПК и ПРР и СО. - 1997. – с.93.
4. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию 21 века // Классный руководитель, 2000, № 3, С.6—33.
5. Слободчиков, В.И., Основы психологической антропологии. Психология человека / В.И.Слободчиков, Е.И. Исаев. - М. «Школа-Пресс», 1995.

СОСТОЯНИЕ НРАВСТВЕННОЙ ВОСПИТАННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О.А. Гаспирович
Витебск, ВФ УО ФПБ «МИТСО»

В настоящее время Беларусь переживает один из непростых этапов исторического развития, сопровождающийся девальвацией нравственно-этических ценностей. Вот почему нравственное воспитание подрастающего поколения является одной из приоритетных задач современной образовательной парадигмы.

Для выявления состояния знаний о нормах и правилах нравственности нами проведено анкетирование учащихся 3-их классов гимназий № 2, 3 г.Витебска. Младшим школьникам были предложены 6 вопросов и 5 проблемных ситуаций, ответы на которые не только свидетельствовали о наличии (отсутствии) знаний о нормах и правилах нравственности, но и о способности осуществлять самостоятельно моральный выбор. На первый вопрос, какими качествами, на ваш взгляд, должен обладать хороший человек, ответы были разнообразными: смелый, честный, добрый, воспитанный, ласковый, нежный, нежадный 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 Пяточка (он хороший), Белоснежку (добрая), Карлсона (веселый), Красную Шапочку (заботливая), Золушку (трудолюбивая), Дюймовочку (добрая), Алексис (находчивая), Емелю (смешной), голубого щенка (верный), Джеки Чана (помогает другим) и др. Т.е. 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 (3 «А» и 3 «Б» гимназии № 2, 3 «А» и 3 «Б» гимназии № 3). 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 (хорошие отметки, конфеты, велосипед); 2. Часть желаний отражала заботливое отношение к окружающим; 3. Ребенок больше заботится о всеобщем счастье, нежели о своем.

В целом в каждом классе есть учащиеся, которые думают прежде всего о других, а уже потом о себе. Их процент колеблется от 15 до 45: гимназия №2 3«А» класс – 15%, 3 «Б» – 40%; гимназия №3 3 «А» – 45%,3 «Б» – 25%. Данный вопрос позволяет также выявить ценности младших школьников. Они разнообразны: от новых брюк до мира на земле. На вопрос, что для тебя означает слово «счастье», ответы также можно разделить на 3 категории: одни учащиеся рассматривают данное понятие применительно только к себе (гимназия №2 «А» класс – 95%, 3 «Б» – 60%; гимназия №3 3 «А» – 60%, 3 «Б» – 25% – 60%, 3Б – 90%), другие к себе и своей семье, близким людям (гимназия №2 3 «А» класс – 0%, 3 «Б» – 5%; гимназия № 3 3 «А» - 20%, 3 «Б» – 0%., а третьи – в масштабе Земли (чтобы не было войны, смертей, болезней и т.д.) гимназия № 2 3 «А» класс –5%, 3 «Б» – 35%; гимназия № 3 3 «А» – 20%, 3 «Б» – 10%. Превалирует у учащихся ответ категории 1, т.е. на первом месте у них свое собственное благополучие. Вопрос «Что такое «совесть»?» вызвал затруднение у 70% учащихся. 30% ответило, что совесть – это «внутренний голос», «то, что заставляет поступать хорошо, быть честным». Младшие школьники понимают смысл слова, но затрудняются сформулировать его определение. Ответы на вопрос: Всегда ли ты поступаешь по совести? были такими: большинство учащихся начальных клас-

сов ответило откровенно – «нет». Их процент колеблется от 70 до 100%, процент утвердительных ответов – от 0 до30. 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, называя обман, воровство, непослушание, грубость, лень, хвастовство, вранье, жадность, плохие отметки, плохое поведение. Такие ответы свидетельствуют о способности младших школьников анализировать свое поведение, действовать осознанно, рефлексировать свою деятельность. Ответы на седьмой и восьмой вопросы говорят о развитии у учащихся начальных классов эмоционально-чувственной сферы, о способности к сочувствию, сопереживанию, а на девятый и десятый – о наличии знаний о нормах и правилах поведения в природе и обществе. Так, на вопрос: Как ты поступишь, если идя со школы домой ты видишь, что плачет мальчик, ответы были такими: гимназия №2: 3 «А» класс – 5% выбрало ответ а) ”пройду мимо”, 95% – в)” спрошу почему плачет, постараюсь помочь ему”, 3 «Б» – 100% – ответ в); гимназия №3 3 «А» – 100% ответ в), 3 «Б» – 5% ответ а), 95% – в).

Варианты ответов на вопрос: Возле магазина стоит женщина с ребенком на руках и просит денег на хлеб, что ты сделаешь? – были такими: а)пройду мимо, чужие люди – не моя забота, б) я не могу дать женщине денег, потому что не спросил разрешения у родителей, хотя мне очень жаль женщину и ее ребенка, в) попрошу родителей помочь женщине. Ответы учащихся были такими: гимназия №2 3 «А» класс – 25% ответ б), 75% – в); 3 «Б» – 5% ответ а), 25% – б), 70% – в); гимназия № 3 3 «А» – 30% ответ б) и 70% – в), 3 «Б» – 30%. – ответ б)и 70% -в). На вопрос: В столовой дети начали бросаться хлебом, каковы твои действия, - ответы следующие: гимназия № 2: 3 «А» класс – 10% не обратит внимания на это явление, 90% – сделает замечание; 3 «Б» – 100% сделает замечание; гимназия № 3: 3 «А» – 10% не обратит внимания на это явление ответ, 90% – сделает замечание; 3 «Б» – 100 % сделает замечание. Вопрос: Ты нашел поляну ландышей, что ты сделаешь, – предполагал 3 варианта ответов: а) нарву маме пышный букет; б) позову друзей, вместе нарвем больше; в) пройду мимо. 35% учащихся гимназии №2 3 «А» класса выбрало ответ а), 65% – в), 3 «Б» – 100 % ответ в); гимназия № 3 3 «А» – 55% – ответ а), 45% – в) 3 «Б» – 35% – ответ а), 75% – в).

Проведенное анкетирование позволяет сделать следующий вывод: состояние знаний о нормах и правилах нравственного поведения у учащихся начальных классов удовлетворительное, в большинстве случаев они знают как нужно поступать, однако наблюдение показало, что знания и поступки не всегда согласованы. Проявление сочувствия по отношению к окружающим (людям, животным, растениям), стремление помочь свидетельствуют о наличии таких нравственных качеств, как доброта, милосердие, заботливость, уважение, а также о наличии адекватных эмоций и чувств.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ПРИРОДЕ КАК КОМПОНЕНТ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

И.В. Денисова
Витебск, ВГУ

Под содержанием образования понимают систему научных знаний, умений и навыков, отношений и опыта творческой деятельности, овладение которыми обеспечивает разностороннее развитие умственных и физических способностей

воспитанников, формирование их мировоззрения, морали, поведения, подготовку к общественной жизни и труду. И.Я. Лернер, В.В. Краевский, И.К. Журавлев в структуре содержания образования выделяют четыре компонента:

- знания о природе, обществе, мышлении, способах деятельности и др.;
- общие интеллектуальные и практические навыки и умения;
- опыт творческой деятельности;
- опыт эмоционально-ценностного отношения к миру.

Первые три компонента содержания образования связаны с интеллектуальной познавательной деятельностью, поэтому в обобщенном виде это можно характеризовать как интеллектуальный компонент образования. Впервые выделенный авторами эмоциональный компонент имеет свою особенную структуру и функции. Он предполагает эмоциональное познание мира и творчество в области искусства – эмоциональное творчество, и эмоционально-ценностное развитие.

Под эмоционально-ценностным компонентом образования понимают целенаправленное формирование у учащихся системы значимых для личности и общества ценностных ориентаций и развитие их эмоционально-волевой сферы, отраженных в содержании образования и реализуемых в процессе обучения (С.И. Маслов).

Процесс формирования эмоционально-ценностного отношения представляет собой неразрывную взаимосвязь содержательной и процессуальной сторон. В содержательной системообразующим элементом представляются ценности (то, что необходимо усвоить), в процессуальной – эмоции (средства, способствующие усвоению содержания).

Осмысление этого компонента содержания образования в исследованиях ученых отразилось прежде всего на терминологии. В.С. Леднев вводит понятие “опыт ценностно-ориентационной деятельности”, А.В.Зеленцова, В.В.Сериков указывают на личностный опыт, В.И. Данильчук – опыт смыслового самоопределения, О.М. Хлыстина называет данный компонент “ценностным отношением”. Однако, несмотря на различия в терминологии, большинство ученых утверждают, что аксиологический (ценностный) компонент содержания образования основан на социальном опыте, связан с эмоциональной сферой личности, его усвоение имеет деятельностную (в данном случае ценностно-ориентационную) форму, в виде переживания, смыслотворчества, саморазвития. Другими словами, анализируя различные точки зрения на вопрос о содержании образования, можно выявить следующую тенденцию: наряду с «интеллектуальным» компонентом (у В.В. Краевского, И.Я. Лернера его составляют знания, умения и навыки, опыт творческой деятельности), авторы выделяют по сути эмоционально-ценностный компонент. Эмоционально-ценностное образование осуществляется на протяжении всего периода обучения в школе, но в начальных классах закладываются основы ценностных ориентаций, волевого развития и проявляется особая сензитивность к эмоциональному развитию. На данном возрастном этапе для усвоения важны следующие элементы эмоционально-ценностного компонента: система ценностных ориентаций, эмоциональные и волевые качества личности. Ценности служат содержательной основой эмоций; сами эмоции, а также волевые проявления значимы в образовании в том случае, если они адекватны общественно значимым ценностям. Таким образом, моделируя систему эмоционально-ценностного компонента, сначала необходимо выделить необходимые для усвоения младшими школьниками ценности. Затем – определить, какие эмоциональные реакции необходимо пробуждать в связи с определенными ценностями и каким образом формировать в деятельности по реализации ценностей волевые качества личности.

Важно также то, что в отдельных случаях для полноценного развития эмоциональной сферы младших школьников эмоции должны пробуждаться не только для усвоения определенных ценностей, но и для того, чтобы ребенок мог прочувствовать всю гамму чувств. Воспитание эмоционально-ценностного отношения к действительности находит отражение в целях, содержании образования, методах, средствах, формах организации учебной деятельности учащихся. Подчеркнем, что эмоционально-ценностное отношение к миру, к осваиваемым его объектам представляет собой сформированные социальные потребности, степень богатства которых характеризует меру приобщенности субъекта к ценностям данной эпохи. Следовательно, чтобы обучающийся как субъект, как личность приобщился к системе деятельности уже обученных поколений, то есть к социальному опыту, он должен усвоить как знания, способы деятельности, опыт творческого их применения, так и эмоционально-ценностное отношение к миру, друг другу, себе. Этот процесс постепенен, не сразу происходит развитие эмоциональной сферы, становление системы ценностей. И.Я. Лернер считает, что содержанием этого компонента содержания образования выступает, во-первых, совокупность потребностей общественного характера, устойчиво направленных на социально значимые объекты деятельности. Во-вторых, способность к испытанию широкой палитры эмоций к нравственным, интеллектуальным, социальным, эстетическим переживаниям. В третьих, способность к проявлению эмоций различной интенсивности в соответствии с общественной системой ценностей и идеалов (1, с. 62). В качестве ядра этого вида содержания выступают эмоции. Они являются своего рода индикатором эмоционально-ценностного отношения, одним из условий при переходе на субъектный уровень.

В настоящее время актуализируется поиск средств, позволяющих оптимизировать и гармонизировать взаимоотношения человека и природы; в частности содержание школьного образования обладает большими потенциальными возможностями для решения данного вопроса. В рамках теоретической концепции содержания образования (Краевский В.В., Лернер И.Я., Скаткин М.Н.) предложена классификация учебных предметов по ведущему компоненту содержания образования: предметы, отражающие основы наук, ведущий компонент содержания которых – знания (в начальной школе – “Человек и мир”, “Мая Радзіма – Беларусь”); предметы, представляющие комплекс способов деятельности, ведущий компонент содержания которых – умения и навыки (математика, ритмика, физическая культура); предметы, формирующие эмоционально-ценностное отношение к миру, к людям, к себе самому (музыка, изобразительное искусство).

В исследовании мы рассматриваем эмоционально-ценностное отношение к природе как компонент содержания образования. Учет специфики мышления и восприятия младших школьников позволил выделить в качестве объектов природы, к которым формируется отношение интересующего нас типа, следующие: животные, растения, явления природы, красота природы родного края.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лернер, И.Я. Человеческий фактор и функции содержания образования / И.Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1987. - № 11. – С. 60-65.

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

А.Б. Журко
Полоцк, Полоцкий колледж УО «ВГУ имени П.М. Машерова»

Уроки изобразительного искусства и трудового обучения в младших классах неотъемлемо связаны с восприятием художественных образов – это произведения искусства и рисунки самих детей, фотографии шедевров архитектуры и детские работы по конструированию из различных материалов.

Целью данной работы является знакомство с аспектами восприятия художественного образа, особенностями управления восприятия детей и применение знаний в практической деятельности учащихся.

Существенный вклад в понимание того, как из отдельных зрительно воспринимаемых деталей предметов складывается их целостная картина – образ, внесли представители гештальтпсихологии – направления научных исследований, сложившегося в начале XX веке в Германии.

Выяснилось, что восприятие человеком более сложных, осмысленных изображений происходит по-иному. Здесь в первую очередь срабатывает механизм влияния прошлого опыта и мышления, выделяющий в воспринимаемом изображении наиболее информативные места, на основе которых, соотнеся полученную информацию с памятью, можно о нем составить целостное представление. Анализ записей движений глаз, проведенный А.Л. Ярбусом, показал, что элементы плоскостных изображений, привлекающих внимание человека, содержат участки, несущие в себе наиболее интересную и полезную для воспринимающего информацию. При внимательном изучении таких элементов, на которых более всего останавливается взор в процессе рассматривание картин, обнаруживается, что движения глаз фактически отражают процесс человеческого мышления. Установлено, что при рассматривании человеческого лица наблюдатель больше всего внимания уделяет глазам, губам и носу. Глаза человека являются наиболее выразительными и подвижными элементами лица, по характеру и движениям которых мы судим о психологии человека и его состоянии. Они многое могут сказать наблюдателю о настроении человека, о его характере, отношении к окружающим людям и многом другом.

Восприятие величины предметов зависит от того, каковы параметры их изображения на сетчатке глаза. Если человек не в состоянии правильно оценить расстояние до предметов, то те из них, которые на самом деле находятся далеко и, следовательно, образуют на сетчатке небольшие изображения, воспринимаются человеком как маленькие, хотя на самом деле могут быть достаточно большими [1, 56].

Все многообразное воздействие искусства протекает в процессе восприятия его произведений. Но эффективность этого воздействия находится в прямой зависимости от культуры художественного восприятия.

Ребенку необходимо открыть такую истину, что в природе не существует одинаковых вещей. Природа окружающая нас богата и разнообразна, и для развития художественного восприятия нужно видеть природу во всем ее разнообразии. Но необходимо помнить о двух моментах художественного восприятия, одинаково важных и на первый взгляд противоположных, на самом деле дополняющих друг друга: «нет в мире двух одинаковых предметов, все неповторимо и уникально, и нет в мире двух предметов, до такой степени непохожих, чуждых друг дру-

гу, чтобы между ними не было совсем ничего общего, никакого сходства ни в чем» [2, 221].

Главная особенность художественного восприятия произведений изобразительного искусства - необычайно сложная структура. Главная роль принадлежит здесь интеллектуальному постижению значений выразительно-смысловых элементов произведения, в которых заложено основное содержание художественных образов.

Художественное восприятие протекает сложно. В нем различают обычно несколько фаз (или стадий): предкоммуникативную, т.е. предшествующую контакту ребенка с произведением и подготавливающую его к этому контакту; коммуникативную, объединяющую время этого контакта; и посткоммуникативную, когда контакт уже прерван, а живое влияние произведения еще продолжается.

Управление зрительным восприятием в процессе выполнения рисунка с натуры выступает как конкретная задача – постановка глаз рисующего. Обычно вопрос о постановке глаз сводиться к описанию устройства и работы зрительных органов или к перечислению советов известных художников – педагогов. Например, такие советы: следует смотреть мимо модели; больше смотреть на постановку, чем на рисунок; при выполнении рисунка не смотреть на кончик карандаша; смотреть шире и т. п. Данные советы являются лишь советами художников и педагогов, обладающих большим практическим опытом по выполнению изображений натурных постановок.

Анализ подобных советов и рекомендаций позволяет выделить две точки зрения на процесс постановки глаза рисующего. Одни авторы под умением смотреть на натуру подразумевают умение рисующих управлять своим зрением, т.е. рассматривать существующую проблему с физиологической точки зрения. Другие, как например Ростовцев Н.Н., исходя из того, что рисующему: «…нужно приучить разум и глаз действовать одновременно» в процессе выполнения рисунка, - становление необходимого зрительного восприятия рассматривается с позиции формирования мышления и мыслительных процессов.

Художественный образ – единство эмоционального и рационального, субъективного и объективного. Субъективного потому, что эстетическая оценка – это оценка автора и воспринимающего. Через художественный образ происходит их «встреча», «диалог». Итогом, синтезом этого диалога оказывается объективная, общезначимая эстетическая оценка как центральное содержание художественного образа [3, 64].

Воспринимаемый художественный образ обогащает сверхсознание новым, притом ярким впечатляющим опытом. Он вызывает самые разные чувства и мысли, действуя на подсознание – прежде всего по самому прямому каналу – через механизм уподобления. И даже на физическое состояние человека, вызывая определенные реакции. Иными словами, и в процессе восприятия произведения участвуют сверхсознание, сознание, подсознание и даже подсознание – все уровни психики человека.

В младшем школьном возрасте уже более отчетливо выступают этапы в возникновении и развитии у детей художественных образов. В пролетающем облачке они могут увидеть все: кораблик, лошадку, зайчика. Дети в творческом рисунке передают свое отношение к изображаемому явлению. Творческий процесс предполагает у детей образное видение мира, действительности. Действительность – основа творческого процесса. Изобразительное видение формируется за счет образного видения ребенка – умения наблюдать, замечать характерные признаки, детали, анализировать форму, цвет наблюдаемого объекта и в то же время способности

сохранить целостное впечатление от объекта, явления. С помощью всех перечисленных процессов у детей формируется художественных образ, наблюдаемого объекта [статьи: 3, 59].

Исходя из новой концепции художественного воспитания, уроки искусства можно рассматривать как особый тип урока, структура которого, элементы движения обучения и воспитания должны подчиняться законам особой формы социальной деятельности – законам искусства. Современный урок искусства – это урок-образ, созидателями которого являются учитель и ученики.

Таким образом, подводя итог данной работы, видно, что восприятие художественного образа во многом зависит от физиологических особенностей детей, возраста, систематического подхода к восприятию в целом, от собственной художественной деятельности.

Восприятие, являясь познавательным процессом, характеризуется рядом закономерностей, основными из которых являются: целостность, осмысленность, апперцепция, избирательность, константность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие. – М.: Архитектура-С. 2007. – 392с.
2. Вартанян, И. А. Физиология сенсорных систем. М.: Лань. 1999. – 224с.
3. Большая энциклопедия в 62-х томах. Том 57. М.: Терра. 2006. – 592с.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Т.А. Ковалевская
Витебск, ВГУ

Взаимообусловленность языковых, речевых и мыслительных способностей человека, их теснейшее взаимодействие в процессах речевой, речемыслительной деятельности – неоспоримый факт, из которого вытекает важный методический вывод: эффективно формировать и развивать указанные способности по отдельности невозможно. В противном случае трудно будет рассчитывать на высокие результаты в развитии речи учащихся. Именно такой эффект мы и наблюдаем в современном школьном образовании. Декларируемая программой цель обучения языку – достижение высокого уровня развития речи учащихся – применительно к основной массе школьников не достигается. Почему именно? Где находятся наиболее слабые звенья в системе обучения языку? На их поиски и должны быть сегодня направлены усилия методистов и учителей.

Анализ программ и действующих учебников по русскому языку для начальных классов, знакомство с результатами работы школы дают основания полагать, что недостаточно высокие результаты работы над языком и речью во многом объясняются тем, что обучение строится на отдельных, разрозненных, мало связанных между собой формах языковой и речевой работы. Усилия детей в основном направляются на изучение формальных признаков языковых явлений и на выработку умения использовать эти явления в речи по правилам языка. Но речь – это не просто язык, из которого построены предложения, а из предложений – тексты. В естественной речи живут мысли того, кто производит эту речь. Поэтому мысль должна быть таким же объектом работы на уроках языка, как и слово, словосоче-

тание, предложение, текст. Язык также нуждается в мыслях, как и мысли – в языке. По этой причине язык нельзя изучать как систему чисто языковых единиц без должной их связи с концептуальной, понятийной сферой человека, где и рождается мысль [1].

Из сказанного следует, что в начальном курсе русского языка должны быть представлены упражнения, которые способствовали бы формированию и развитию у младших школьников языковых, речевых и мыслительных способностей в комплексе. Одной их таких форм работы является коллективное составление тематических таблиц слов с последующим созданием свободных высказываний. Тематическая таблица слов строится на основе тематических групп слов и позволяет органически соединить лексическую, лексико-грамматическую и речевую работу на уровне предложения и текста, а также обеспечить необходимую содержательную, смысловую основу для языковых и речевых действий, которые должны осуществлять учащиеся при создании высказываний.

Это многоплановая и многоцелевая работа. На первом ее этапе должно быть организовано выявление учащимися с помощью учителя тематически связанных слов, т. е. лексики, которая необходима для построения высказываний на заданную тему. Это можно сделать в ходе специально организованной беседы. Правильно организованная беседа способна обеспечить не только выбор (подбор) слов, соответствующих заданной теме, но и актуализацию их лексических и грамматических значений, наполнение слов реальным содержанием из контекста беседы. В результате такой работы в сознании учащихся будет формироваться некоторое смысловое поле, которое затем может преобразоваться в мыслительное содержание речевых высказываний и получить с помощью включенных в таблицу слов свое выражение в создаваемых предложениях, текстах. Подбирать слова в таблицу – это одновременно и выбирать, осознавать круг понятий, концептов, в которых хранится определенная информация, соотносить элементы своей концептуальной системы с единицами языка, подготавливать свои мысли к выражению с помощью языка. Работа по выявлению тематически связанных слов целенаправленно активизирует сознание учеников, пробуждает их мысль, подключает язык для осознания и формирования мысли. Концептуальные знания школьников обогащаются, углубляются, систематизируются, создаются или оживляются имеющиеся ассоциативные связи между концептами. В ходе беседы, нацеленной на выявление тематически связанных слов, учитель может привлекать наглядный материал: картины, картинки, фотографии, слайды и т. п. Это оживит работу, будет способствовать активизации мыслительной деятельности учащихся, поможет выявить точные, эмоционально окрашенные слова, необходимые для характеристики анализируемого предмета. На последующих этапах работы наглядный материал может служить зрительной опорой при воссоздании информации и создании высказываний.

Объем таблицы, количество и характер включаемых в нее слов зависит от возраста учащихся, уровня их речевого и интеллектуального развития, от конкретных целей и задач, которые планируются на уроке. Например, если планируется составление отдельных предложений, то таблица заполняется лишь словами, необходимыми для соответствующих предложений. Именно эти слова и выявляются в ходе беседы. Если планируется составление связного текста, то в таблицу включаются слова, позволяющие создать на их основе текст. Характер планируемого текста (его тип, объем, конкретное содержание) также будет влиять на объем и характер включаемых в таблицу слов.

В процессе подобной организации работы по развитию речи происходит

осознанное накопление информации о предмете и актуализация слов, необходимых для выражения этой информации. Создание речевых высказываний, таким образом, осуществляется на основе активно накопленной лексики, так как в специально заданном контексте беседы мысль и языковые знаки работают в органической взаимосвязи по схеме:

внешняя речь ⟶ внутренняя речь ⟶ внешняя речь

Опора на такую форму работы позволяет органически соединить лексическую, лексико-грамматическую и речевую работу на уровне предложения и текста, а также обеспечить необходимую содержательную, смысловую основу для развития связной речи младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Катонова Е.М. Методика преподавания русского языка в начальной школе. – Мн.: БГПУ, 2005, с.7

ВОПЛОЩЕНИЕ В СОЗНАНИИ УЧАЩИХСЯ КОНЦЕПТА «ПРАВДА»

М.Ф. Кунтыш
Витебск, ВГУ

Правда является ключевым словом русской культуры – так считают многие исследователи и выдающиеся личности. Стремление жить по правде – первейший долг человека. И в наши дни хорошо осознается носителями языка, что слово «правда» происходит от слов «прямой, правый, правильный». Однако и представить жизнь человеческого общества без обмана сегодня, наверное, уже невозможно. Не всякая ложь – безусловное зло, как и не всякая правда – благо.

Нами был проведен психолингвистический эксперимент, данные которого позволяют получить информацию о концепте «правда», в частности об его ассоциативном поле в сознании учащихся старших классов. В качестве слов-стимулов были предложены слова «правда», «честность», «искренность», «справедливость», «ложь».

Опишем концепт «правда» по результатам эксперимента.

Слово-стимул «правда». Правда – это *истинные факты, истинное знание, то, что истинно* (здесь правда и истина выступают синонимами), *неотъемлемая часть честности и искренности*. Связана она и с такими понятиями, как *открытость* и *справедливость*. Пословица *«Лучше горькая правда, чем сладкая ложь»* встретилась несколько раз. Неоднозначное отношение к правде проявляется в утверждениях: *у каждого своя правда; мало в нашей жизни; является необходимостью; не всегда необходима в нашей жизни.* Отметили учащиеся и «вкусовой» параметр правды: *горькая, бывает очень горькой, горький привкус, горечь*. И чувства правда вызывает противоречивые: с одной стороны, *радость, облегчение*, с другой – *разочарование, боль*. Да и выражение *«правда глаза колет»* не связано с положительными эмоциями.

Слово-стимул «честность». Честность названа учащимися главным моральным качеством, на котором строятся взаимоотношения людей. В сознании она тесно связана с *правдой, правдивостью, справедливостью, искренностью* и противопоставляется *лжи, вранью*. Подчеркивается необходимость соответствовать правилу *«честен перед собой»* и одновременно отмечается, что *не всегда необходима в жизни* (может быть, по отношению к другим) и *присуща немногим людям*.

Интересно, что честность неразрывно связывается в сознании с понятием души (*говорить от души, душевность*), предполагает наличие *доброты, чести, доверия*, а также *мужества, ответственности за свои поступки.* Нельзя не отметить и тот факт, что в связи со словом-стимулом «честность» появилось слово-реакция «*учитель*».

Слово-стимул «искренность». Искренность, как и честность, также названа *главным моральным качеством, на котором строятся взаимоотношения людей; качеством хорошего человека; положительным качеством.* Придется повторить, что в сознании связана с *правдивостью, честностью, правдой, правдивостью, истиной, откровенностью, открытостью* и противопоставляется *лжи, скрытности*. Еще в большей степени, чем честность, искренность связана с понятиями «душа», «сердце» (*разговор по душа, то, о чем говорит душа, желание раскрыть свою душу перед кем-либо, излить душу, от всей души, отношение с душой, идущее от души, говорить от всего сердца, от чистого сердца*). Это говорит о том, что современные носители языка подсознательно ощущают этимологический признак слова «искренний» (первоначально «близкий, сердечный»). Искренность, как и честность, *не у всех есть*, является *редкой чертой*, потому, наверное, что предполагает наличие у человека таких качеств, как *простота, доброта, наивность, чистота в чувствах и действиях.* Искренность, считают некоторые современные подростки, *часто оказывается лишней*.

Слово-стимул «справедливость». Отметим наличие связи между ключевым словом-стимулом «правда» и этим словом-стимулом. Справедливость – это *торжество правды*. Справедливость осознается учащимися как *совокупность честности, правды и искренности.* В справедливости присутствует правильность *(правильность поступков, правильное отношение к чему- или кому-либо).* Это понятие связано прежде всего с отношением к кому- или чему-либо, которое характеризуется как *честное, правильное, одинаковое, заслуженное, доброе,* определяется как *отношение к другим в соответствии с законом и своими убеждениями.* Оценивать других человек должен, *руководствуясь сердцем*, стараясь *не обидеть никого, учитывать желания всех сторон*. Справедливости *очень-очень мало в нашей жизни,* она является *редкостью или даже не существует*, *борьба за справедливость обычно ни к чему не приводит*, но справедливость является *необходимостью, нормой жизни*. Отмечается и надежда на *торжество* справедливости (*справедливость восторжествует, должна восторжествовать*). Эта категория связана в сознании с такими явлениями, как закон, правосудие (слова-реакции: *милиционер, суд, преследование виновных и их наказание и защита невиновных, одинаковое наказание для одних и тех совершенных проступков*). Воплощением справедливости назван несколькими учащимися *Бог*.

Слово-стимул «ложь». Как следует из данных эксперимента, ложь – понятие многоаспектное. Во-первых, она является *злом*, *нарушением нравственных норм, грехом,* квалифицируется как *неправда*, которая может принимать разные формы – *искаженные факты, неискренность, обман, вранье, фарс.* Ложь присутствует в таких явлениях, как *коварство, подлость, мошенничество, предательство, измена.* Следствием лжи являются чувства *страха* и *неуверенности*. Во-вторых, ложь может быть добром (*иногда можем солгать в лучших намерениях; ложь во благо; бывает ради блага).* У этой разновидности лжи есть «вкусовая» характеристика: она *сладкая, иногда бывает лучше горькой правды.* Парадоксально, но известный французский психоаналитик Борис Цирюльник убежден, что ложь может служить доказательством и нашего разума, и нашей человеческой чуткости. «Прибегая к обману, мы тем самым проявляем эмпатию, способность понимать чужие чувства,

– объясняет он. – Ложь, несомненно, самое виртуозное проявление нашего интеллекта. Лгать – это означает знать, что точным словом, ситуацией, улыбкой или жестом я смогу изменить взгляды другого, вступить в его личный мир. Это высший интеллектуальный пилотаж, для которого необходимо, чтобы я, лгущий, был способен представить себе представления другого человека. А для этого нужно, чтобы я был не просто очень умным, но еще и чутким к миру другого». «*Лгать не есть хорошо, но иногда лгать приходится*», – будто подводит итог один из учащихся.

Итак, слова-стимулы, отобранные нами в качестве представляющих языковые воплощения концепта «правда», оказались тесно взаимосвязанными в сознании учащихся. Это проявилось в том, что среди слов-реакций на данные слова-стимулы присутствовало ключевое слово «правда», что справедливость определена как торжество правды, а ложь толкуется как неправда. Учащимися оценивалась значимость явлений, стоящих за словами-стимулами. Отмечалась положительность-негативность этих явлений, их часто противоречивый характер (само отношение человека к правде очень противоречиво), степень их необходимости и реального присутствия в нашей действительности. Синонимические, антонимические, ассоциативные отношения слов, эпитеты к ним четко выявили ассоциативное поле концепта. Для иллюстрации тех или иных аспектов концепта учащимися приводились поговорки и пословицы.

ЛИЧНОСТНАЯ АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ

С.В. Лоллини
Витебск, ВГУ

Личностная адаптация характеризует уровень принятия ребенком себя как представителя новой социальной общности (Я - школьник) и выражается в виде соответствующих самооценки и уровня притязаний в школьной сфере [1].

В процессе приспособления равновесия достигается с помощью двух процессов – аккомодации и ассимиляции [2]. Ассимиляция проявляется в приспособлении за счет изменения среды, аккомодация – за счет соответствующих изменений самой личности.

На уровне личностной адаптации преобладание аккомодации приводит к непринятию себя как школьника, низкой самооценкой и уровнем притязания в этой сфере, нерешительности и тревожности в условиях школы. Преобладание ассимиляции проявляется в максимальном сближении этих структур самосознания, т.е. завышенных самооценке и уровне притязаний, некретичности, игнорировании собственных ошибок.

Исследования личностной адаптации мы проводили по ряду методик: самооценка личности, определение уровня притязаний, школьная тревожность [1].

Анализируя полученные данные можно предположить, что в первой группе 11,4% учащихся имеют нормальную самооценку на начальный период обучения. У 87% учащихся самооценка завышена, и у 1,4% – занижена. Тогда как уровень притязаний у 23,8% учащихся данной группы находится в норме, 3% имеют завышенный уровень притязаний и 71,6% – заниженный. Уровень школьной тревожности у 35,4% учащихся находится в норме, а у 64,5% – завышена.

Однако данные параметры личностной адаптации к концу учебного года

приобретают иной характер. Самооценка у 18,6% детей имеет норму, 81,3% – завышена. Уровень притязаний в норме у 30,6% учащихся, 1,3% – завышен, и у 66,6% детей занижен. На этом фоне школьная тревожность выглядит так: 29% – норма, 68,3% – завышена.

Исходя из полученных данных, самооценка остается завышенной в течение всего года, но при этом уровень притязаний у большого числа учащихся остается заниженным, что говорит о нерешительность и тревожности в условиях школы, а так, же подтверждает их дезадаптацию. Хотя в данной группе имелась небольшая подгруппа ребят, которые полностью адаптировались со стороны личностных характеристик.

Таблица 1

Личностная адаптация группы

Значения	Самооценка (осень)	Самооценка (весна)	Уровень притязаний (осень)	Уровень притязаний (весна)	Школьная тревожность (осень)	Школьная тревожность (весна)
Норма	11,4%	18,6%	23,8%	30,6%	35,4%	29%
Завышена	87%	81,3%	3%	1,3%	64,5%	68,3%
занижена	1,4%	-	71,6%	66,6%	-	-

Показатели личностной адаптации у девочек данной группы несколько отличаются от мальчиков. Так самооценка в норме осенью составляла 17,6%, тогда как весной ее значения снизились до 15,3%. Зато повысился уровень самооценки осенью по сравнению с весной 84,6%. Исходя из этого можно предположить, что девочки чувствуют себя в школьной среде спокойно и уверенно. Это подтверждается показателями уровня притязаний. Так весной показания соответствующие норме увеличиваются, тогда как заниженные показатели уровня притязаний снижаются (см табл.2.). Уровень школьной тревожности определялся по опросу учителя и родителей. Поэтому строго придерживаться этих данных мы не будем так как они отражают видение взрослого а не ребенка. Хотя из этих данных видно, что к концу учебного года количество детей которые нормально реагируют на школьную среду возрастает.

По сравнению с девочками у мальчиков самооценка в норме осенью находилась на низком уровне. Тогда как к весне значения показателей повысились. Уровень притязаний постепенно близится к норме, хотя заниженные значения преобладают, что отражает неуверенность мальчиков в своих способностях, и боязнью лишний раз совершить ошибку. Эта позиция подтверждается и значениями школьной тревожности.

В динамике основных показателей данной группы четко видно, что к 30 дню обучения у детей отмечалась выраженная централизация регуляторных механизмов. Подобное наблюдалось и в последующем исследовании. Нормализация показателей наступала только к 270 дню. Группа девочек, адаптировалась быстрее, о чем свидетельствует еще и динамика показателей ВСР [3].

Таблица 2

Личностная адаптация у девочек и мальчиков группы

Девочки						
Значения	Самооценка (осень)	Самооценка (весна)	Уровень притязаний (осень)	Уровень притязаний (весна)	Школьная тревожность (осень)	Школьная тревожность (весна)
Норма	17,6%	15,3%	21,2%	25,6%	22%	35,8%
Завышена	82,3%	84,6%	3%	-	58%	64,1%
занижена	-	-	75,7%	74,3%	-	-

Мальчики						
Значения	Само-оценка (осень)	Самооценка (весна)	Уровень притязаний (осень)	Уровень притязаний (весна)	Школьная тревож-ность (осень)	Школьная тревож-ность (весна)
Норма	5,1%	20%	23%	32,5%	38,4%	22,5%
Завышена	84,6%	72,5%	2,5%	2,5%	38,4%	77,5%
занижена	2,5%	-	61,5%	60%	-	-

ЛИТЕРАТУРА

1. Дорожевец Т.В. Изучение школьной дезадаптации: Учеб. метод. пособие. – Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова, 1995. – 32 с.
2. Небахарева Э.В. Проблемы адаптации детей в образовательных учреждениях //Ярославский педагогический вестник. – 2001. – № 9. – С. 25-30.
3. Абрамова С.В. Дезадаптация учащихся первых классов в начальном периоде обучения //Молодежь и наука: новые ступени роста: Тез. докл. науч. конф., Витебск, 1-2 февр. 2002 г. /Мин. обр. Респ. Беларусь. УО «ВГУ им. П.М. Машерова». – Витебск, 2001. – С. 135.

ДИАГНОСТИКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В.М. Минаева
Витебск, ВГУ

Проблема использования диагностики в педагогической деятельности учителя актуальна и значима. Она необходима для решения вопросов совершенствования преподавания, более полного и эффективного удовлетворения профессиональных запросов и потребностей в системе методической работы.

Но, особенно, в современных условиях актуализируется диагностическая функция учителя начальной школы, который призван создать условия для первоначального становления личности ребенка, подготовить его к последующему этапу образования. Естественно, это требует от учителя усиленного внимания к своим ученикам: изучение их индивидуальных особенностей и учебных возможностей, выявления познавательных потребностей и интересов, определения перспектив личностного развития, предвидения трудностей в обучении и др. [1].

Содержание диагностической работы в начальной школе определено инструктивно–методическим письмом Министерства образования Республики Беларусь [2].

В частности, отмечено, что основными показателями личностного развития учащихся являются:

сформированность основных ценностных ориентиров, которые определяют мотивационно-потребностную основу личности, и обеспечивают усвоение нравственных норм поведения;

сформированность учебно-познавательного интереса;

способность к согласованным, действиям с учетом позиции другого;

самостоятельность действий, суждений, критическое отношение к своим и чужим действиям;

сформированность общеучебных умений и навыков;

адекватность самооценки;

проявление творчества в различных видах деятельности.

Динамика развития учащихся определяется учителем совместно со школьным психологом на основе результатов психолого-педагогической диагностики.

Диагностическая деятельность заключается в том, чтобы выявить информацию, позволяющую учителю установить критерии анализа и оценки педагогического взаимодействия, определить зону поиска оптимальных решений, отрегулировать учебные действия школьников и корректировать собственные профессиональные действия, оценив уровень эффективности своей работы, и разработать основания для принятия и выполнения практических действий.

Психологическая диагностическая информация позволяет определить характер протекания психических процессов и состояний, становление личностных качеств и индивидуальных черт. Психологические обследования осуществляются разнообразными тестами, специально созданными психологическими ситуациями, в которых учащиеся делают самостоятельный выбор. Без такой диагностической информации педагог лишен возможности сделать что-либо сознательно и целенаправленно для психического развития детской личности. Тестово-диагностическая информация о состоянии и объёме внимания, памяти, воображения, быстроте реакции, сообразительности, способности восприятия и творчества в различных видах мыслительной деятельности для учителя очень важна. Его работа с учётом этих сведений становится более продуктивной и эффективной.

Исходная диагностическая информация добывается также с помощью методов педагогического изучения. Для этого используются повседневные наблюдения за учащимися в учебно-воспитательном процессе и в обыденном жизненном взаимодействии, специально создаваемые жизненные педагогические ситуации. Ценную информацию дают творческие способы работы учителя, ставящие ребёнка в новые, непривычные, измененные условия выполнения заданий, что позволяет обнаружить ранее скрытые способности, качества, свойства. Особое значение приобретают контрольные работы, творческое составление задач, анализ продуктов учебной деятельности и др.

В таких ситуациях учащиеся преодолевают трудности, а при достижении положительных результатов самоутверждаются в собственных глазах.

Изучение личности учащегося достигает цели и дает нужные результаты при условии, если оно отвечает ряду педагогических требований:

проводится планомерно и систематически в естественных условиях жизни и деятельности учащихся, что обеспечит большую объективность оценки учащихся;

направлено на повышение качества обучения и воспитания. Здесь важно, чтобы полученные сведения использовались при определении перспектив развития не только личности учащегося, но и всего класса;

используются разнообразные приемы и методы диагностики. Чем они разнообразнее, тем полнее и достовернее будут полученные данные;

акцентируется внимание на положительном в достижениях учащихся, подходя к их оценке с «оптимистической гипотезой»;

общие выводы основываются не на единичных фактах, а на их совокупности [3].

Следует отметить, что диагностическая деятельность учителя – это прежде всего мыслительный процесс. Он не сводится только к процедурам диагностики, а предполагает особую организацию мышления педагога. В связи с этим, в составе диагностической деятельности можно выделить две группы действий:

- познавательная – анализ собранной информации, её классификация, установление причинно-следственных связей, распознавание случайных или ошибоч-

ных связей, моделирование и преобразование модели взаимодействия экстраполяция, педагогическая интерпретация, обобщение и др.;

- технологическая – определение цели и разработка конкретных задач диагностического изучения, подбор соответствующего инструментария, накопление и обработка информации, определение тенденций и перспектив личностного развития детей, контроль за динамикой такого развития, самодиагностика действий учителя и их реконструирование.

Итак, диагностика, как необходимый элемент педагогического процесса является способом и процессом получения оперативной информации о целостном становлении детской личности и её индивидуальности. Она позволит обеспечить сознательное, целенаправленное руководство учебно-воспитательной работой, корректировку развития, воспитания и обучения учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байкова, Л.А. Подготовка будущего учителя начальной школы к диагностической деятельности // Педагогика. – 2004. - № 2. - С. 40-48.
2. Инструктивно-методическое письмо «Об организации работы общеобразовательных учреждений по осуществлению контроля и оценки результатов учебной деятельности учащихся I и II классов в период безотметного обучения на I ступени общего среднего образования // Веснік адукацыі. – 2010. – № 7. - С. 100-103.
3. Шумская, Л.И. Основы воспитательной работы с учащейся молодежью / Л.И. Шумская, Ж.Е. Завадская: уч. пособие. – Мн: Універсітэцкае, 2000. – 190 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.И. Новицкая
Витебск, ВГУ

Экологические катастрофы и проблемы гармонии взаимоотношений человека и природы, вызывающие все более заметное беспокойство ученых и всего мирового сообщества, обусловлены низким уровнем экологической образованности и воспитанности населения. В системе непрерывного процесса формирования в обществе адекватного эколого-нравственного поведения, дошкольный и школьный возраст выступают наиболее ответственными периодами. Несмотря на многочисленные экспериментальные работы и программно-методические разработки по организации данного педагогического процесса уровень сформированности эколого-нравственных качеств у современных школьников, по-прежнему, постоянно подвергается критике в различных публикациях периодических и научных изданий.

Анализ современного состояния научно-методической разработанности данной проблемы и результаты собственных исследований позволяют выделить следующие, наиболее значимые для практики формирования у детей эколого-нравственных качеств, аспекты.

1. До настоящего времени лишь некоторые дошкольные учреждения и немногие школы имеют специальные помещения для экологического образования, оборудованные соответствующим образом. Еще меньшее число образовательных учреждений обладает возможностями создания условий для экологического обра-

зования и воспитания на практике, в условиях живой природы.

2. Педагогическая система экологического образования и воспитания школьников должна, как минимум, обеспечивать ниже перечисленное и достигать свои цели через:

- познавательное развитие учащихся (создание условий для познавательной деятельности, экспериментирования с природным материалом, систематических наблюдений за объектами живой и неживой природы; формирование интереса к явлениям природы, поиску ответов на интересующие ученика вопросы и постановке новых вопросов);
- эколого-эстетическое развитие (привлечение внимания детей к окружающим природным объектам, формирование умения видеть красоту окружающего природного мира, разнообразие его красок и форм; предпочтение объектам природы перед искусственными предметами);
- оздоровление учащихся (использование экологически безопасных материалов для оформления интерьеров, игрушек; оценка экологической ситуации территории образовательного учреждения; грамотное оформление, озеленение территории; создание условий для экскурсий, занятий на свежем воздухе);
- формирование нравственных качеств (создание условий для регулярного ухода за живыми объектами и общения с ними, воспитания чувства ответственности, желания и умения сохранить окружающий мир природы);
- формирование экологически грамотного поведения (навыков рационального природопользования; ухода за животными, растениями, экологически грамотного поведения в природе);
- экологизации различных видов деятельности детей (создание условий для самостоятельных игр, опытов с природным материалом, использование природного материала на занятиях по изодеятельности и т.п.).

3. В формировании экологической ответственности у детей важное значение отводится эстетическим потребностям, оценкам и отношениям к природе. В сознании и практической деятельности каждого ученика природа должна раскрываться не только как материальная среда человеческого существования, но и как духовная, входящая в объекты научного и художественного познания, а так же как материя, предмет и орудие его жизнедеятельности.

4. Полноценное решение основных задач нравственного воспитания: (выработка нравственного сознания, включающего устойчивые нравственные убеждения, понятия; развитие глубоких нравственных чувств; формирование нравственных норм, правил и навыков поведения) выступает основой интеграции нравственных качеств (сопереживание, сочувствие, эмпатия, чувства долга, ответственности за результаты своей деятельности, честь, ответственность за свое поведение и т. д.) в эколого-нравственные (распространяющиеся на взаимоотношение с природным и социальным окружением).

5. Одним из наиболее перспективных путей совершенствования педагогической системы экологического воспитания и образования школьников является междисциплинарный подход: комплексное участие всех учебных предметов в формировании экологической культуры личности (включая «Физическую культуру и здоровье»).

6. Ведущим методом экологического воспитания младших школьников выступает игровой. Через организованную экологизированную игровую деятельность учащиеся успешно усваивают экологические знания, перевоплощаясь в различные образы живой и неживой природы, моделируют экологически целесооб-

разные действия и поступки, которые формируют у них экологические чувства, экологическое отношение к себе и ко всему, что их окружает.

7. Главным механизмом процесса воспитания и развития экологической культуры личности младших школьников выступает система отношений ребенка к природному и социальному окружению и к себе самому. В динамике это реализуется по пути формирования у детей соответствующего отношения к себе самому, и через это к социальному и всему природному окружению.

Изучение и анализ причин недостаточной результативности формирования у школьников эколого-нравственных качеств в деятельности отдельных педагогических коллективов, показывает, как правило, отсутствие в целеполагании и осуществлении данного процесса одного или нескольких аспектов, именно из числа вышеназванных.

СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА КОНЦЕПТА «ШКОЛА» КАК ОТРАЖЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

А.Е. Оксенчук
Витебск, ВГУ

Помимо весьма активного использования в прикладной лингвистике и психолингвистике, ассоциативный эксперимент широко применяется в практической психологии, социологии, психиатрии и как метод психолого-лингвистической диагностики и экспертизы. Ассоциативный эксперимент позволяет установить: 1) тип мышления, превалирующий у испытуемых; 2) связи между компонентами семантического поля слова, отраженные в ассоциациях испытуемых; 3) структуру концепта; 4) наличие психологического компонента в значении; 5) стереотипность или индивидуальность мышления; 6) синдром семантического опустошения.

Методика ассоциативного эксперимента была использована нами для выявления семантического поля «школа».

Нами был проведён «свободный» ассоциативный эксперимент, то есть испытуемым не давалось никаких ограничений на словесные реакции. Участниками эксперимента стали учащиеся УО «ГОСШ №34» и «ГОСШ № 44» г. Витебска в возрасте 8-10 лет (3-4 класс) и 16-17 лет (11 класс), а также учителя этих же школ; всего – 180 человек. Испытуемым был предложен набор из семи слов-стимулов: **дом, знания, школа, ученик, цветок, учитель, дерево**. Слова **цветок** и **дерево** мы использовали в качестве вводных; слова **знания, школа, ученик, учитель** были выбраны нами, потому что они непосредственно входят в семантическое поле «школа»; слово **дом** мы противопоставили слову **школа**. В задании испытуемым предлагалось написать первые пришедшие в голову слова на данные стимулы. На ответы отводилось 3 минуты, количество реакций не ограничивалось.

Для начала нами были проанализированы результаты эксперимента в младшей возрастной группе (8-10 лет), в которой приняли участие 80 испытуемых. Было получено 483 ответа-реакции. В эксперименте, проведённом в старшей возрастной группе (20 - 40 лет) количество участников составило 100 человек. Было получено 669 ответов-реакций.

Анализ реакций на слово-стимул **школа** по всем возрастным группам показал, что:

- Синтагматические связи составляют 4,5% от общего числа слов-реакций
- Парадигматические связи родо-видового уровня – 2% (за счет старшей возрастной группы)
- Парадигматические ситуационные связи составляют 95,5% и включают выделение в ситуации: субъектов (во всех возрастных группах), школьной атрибуции (в старшей возрастной группе), видов и форм деятельности (в средней и старшей группе), результат деятельности (во всех группах). При этом реакции, называющие деятельность и её результат носят абстрактный, стереотипный характер – *работа, труд, знание, оценка*;
- Семантическая близость стимула **школа** прослеживается с лексемами: *учитель – знания – ученик*;
- Стимул *школа* вызвал небольшое количество психологических (мотивирующих и оценочных) реакций в младшей и средней возрастной группах (у т.н. учеников) – 2,8%, и чуть больше (5% от общего числа реакций) в старшей возрастной группе (у т.н. учителей).

Обозначенное семантическое поле лексемы **школа** не отличается индивидуальным разнообразием и носит ярко выраженный стереотипный характер, как у учеников, так и у учителей.

Опираясь на результаты проведенного эксперимента, мы не можем рассуждать о том, что именно респонденты **думают** о школе, но можно судить о том, что они **чувствуют** по её адресу, так как ассоциации отражают содержание подсознательных слоев психики.

Таким образом, после анализа результатов эксперимента можно сделать следующие выводы:

1. Незначительный процент синтагматических ассоциаций на стимулы лексико-семантического поля «школа» свидетельствует о плохо выраженных на уровне языка предметных отношений того, что названо школой, а также о незначимости для носителей языка атрибуции этого понятия. Незначительный процент синтагматических ассоциаций (7,5%) свидетельствует о превалировании негуманитарного (технического) типа мышления.

2. Большая часть ассоциаций – это ситуативные связи, которые доминируют как в ответах школьников, так и в ответах старшей возрастной группы. Такое количество ситуативных, т.е. конкретно-бытовых, ассоциаций свидетельствует о так называемом «житейском» восприятии понятий. Это говорит об отсутствии операции обобщения, т.е. о незавершённости процесса осознания понятий и овладения ими, и если для младшей и средней групп школьников это является показателем нормального развития, то для взрослых испытуемых это за пределами нормы. В ситуативных ассоциациях на все стимулы испытуемые выделяют субъектов (которыми сами и являются), виды и средства деятельности. Названные компоненты ситуаций характеризуются однотипностью.

3. Ассоциативный эксперимент позволил уточнить структуру слова **школа.** Так как самым высоким коэффициентом пересечения обладают реакции: **школа – знания – учитель – учеба**, то в сознании современных носителей языка в значение могут быть включены компоненты: субъекты (учитель – ученик), процесс (учеба), результат (знания), что расходится с данными словарного фонда языка. В свою очередь в ответах испытуемых вообще отсутствуют компоненты других (кроме учебного) словарных значений слова **школа.**

4. Полученные ответы показали, что низким является уровень как социально-детерминированных, так и личностно значимых реакций на стимулы лексико-семантического поля «школа».

5. Ассоциативный эксперимент показал незначительное присутствие у денотата «школа» психологического компонента (около 8% от общего числа реакций) по сравнению со словарем ассоциативных норм, где мы находим много психологический реакций, которые носят оценочный характер: *родная, жизнь, красивая, светлая, хорошая, каторга, гадость, любимая, мука, плохая, ужас, безобразная, для дураков, могила, любовь, малина, нудная* и др.(25% от общего числа ответов).

6. Полученные реакции характеризуются стереотипностью, что свидетельствует об ординарности мышления испытуемых всех групп.

7. В социальном пространстве именно язык обеспечивает социальную преемственность и социальное взаимодействие. Ассоциативный эксперимент позволяет обнаружить синдром семантического опустошения, когда слова утрачивают личностный смысл, и лишь их «оболочка» как бы отсылает нас к смыслу первоначальному. Большое количество семантических пустот было выявлено в средней группе. Так, например, в качестве ассоциаций на слово **знания** ученики одиннадцатого класса дают ответы *умения, труд, усталость, сила;* на слово **ученик** – *подвластный, поведение.* В старшей группе также имеет место семантическое опустошение, например, на стимул **знания** мы получаем ответы: *душа, память*; на стимул **школа** – *труд, воспоминания, боль, коллектив;* **ученик** – *сестра, лень, доброта, проблемы, свобода, друг;* **учитель –** *начальник, женщина, ведущий, требование.* Парадоксальность ассоциаций свидетельствует нам о том, что для некоторых респондентов слово-стимул – «пустое» слово.

Школьная проблематика для самих школьников является чем-то привычно внешним, сводимым к атрибутам, клише, воспроизводимым, но не переживаем стереотипам. Для испытуемых учителей – это по сути то же самое.

ЧАСТНОМЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ ФОРМ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО

В.В. Халючкова
Витебск, ВГУ

Коммуникативная культура младшего школьника – один из базовых ориентиров языкового образования, который выступает как интегрирующая основа для объединения обучения грамоте, языку и литературному чтению в единую систему. Программа по русскому языку для 1-4 классов основана на коммуникативно-речевом принципе, который требует формирования у учащихся способности решать языковыми средствами коммуникативные задачи в различных ситуациях общения [1]. Из вышеприведенного государственного стандарта следует, что усвоение учащимися сведений о языке должно осуществляться с учетом их практической значимости.

С целью формирования коммуникативной культуры младших школьников в процессе изучения грамматической категории падежа имени существительного, необходимо создание методической системы обучения. В основе всякой системы обучения лежат общедидактические и частнометодические принципы. Опираясь на познанные человеком законы материальной действительности, принцип обеспечивает достижение намеченной цели и определяет все частные шаги, действия, направленные к этой цели.

В первую очередь, обучение учащихся начальных классов предложно-падежным формам имени существительного должно строиться на частнометодическом принципе *функционального подхода* к изучению языковых явлений. Функциональный подход к анализу и обучению грамматическим категориям – это обращение к грамматике в действии, обнаружение и использование определенной лексико-грамматической единицы в речи, определение ее значимости для решения практических задач коммуникации. При функциональном описании категории падежа полнее излагается система языка с учетом функционирования предложно-падежных форм имен существительных в различных контекстах, причем функциональность рассматривается сквозь призму системы русского языка и выявляется на ее основе. Значение падежа и его формальное выражение, падежные формы и предложно-падежные конструкции описываются с точки зрения их коммуникативности.

Особую значимость имеет частнометодический принцип *коммуникативной направленности* в обучении языку. Необходимость этого принципа признается большинством ученых и методистов (Е.А. Быстрова, А.Ю. Купалова, Л.Ф. Климанова, Т.К. Донская, И.Б. Игнатова, А.А. Мурашов, Н.М. Шанский). Обучение на его основе предполагает: вовлечение учащихся в процесс практической деятельности, активизацию речевого общения, интеграцию знаний с умениями по русскому языку в речевой деятельности, которая повышает интерес к овладению языковыми средствами, недостающими для выражения конкретного содержания, что способствует формированию речевой мотивации. Принцип коммуникативной направленности помогает активизировать интеллектуальные и эмоциональные интересы учащихся. Детям характерно стремление к общению, к самовыражению, к удовлетворению познавательных потребностей в процессе общения на разных уровнях: в классе, во внеклассной работе, во внеклассном и внешкольном общении. Доверие к их умственным способностям, к способностям самостоятельно мыслить, рассуждать, сравнивать, делать глубокие обобщения и выводы активизирует познавательную деятельность детей и речевую деятельность в коллективной, групповой и индивидуально-групповой деятельности, подчиненной поиску решения речевой задачи, что делает процесс обучения предложно-падежным формам интересным, захватывающим, организующим внимание, память, восприятие, а, в конечном счете, способствует формированию коммуникативной культуры. Коммуникативный принцип предполагает организацию постоянной речевой практики учащихся (коммуникативную направленность уроков), осуществление взаимосвязи теоретических знаний с речевой практикой, активизацию речемыслительной деятельности учащихся при помощи коммуникативно-познавательных задач и речевых ситуаций. Приобретаемые на уроке знания превращаются в практические речевые навыки и умения. Учащимся предлагается для практического овладения тот материал, который обладает текстообразующими функциями и помогает свободно строить монологическую и диалогическую речь.

Таким образом, на уроках русского языка в начальных классах при изучении предложно-падежных форм имени существительного необходимо учитывать следующие подходы: функциональный подход к описанию предложно-падежной системы имени существительного, который предполагает соотношение смысла и формы с целью передачи говорящим с помощью грамматических единиц определенных смыслов; коммуникативного подхода, с помощью которого выявляются правила, регулирующие функционирование предложно-падежных конструкций в предложении, их участие в речевом акте. Применение вышеописанных принципов в

комплексе способствует формированию коммуникативной культуры учащихся начальных классов при изучении грамматической категории падежа имени существительного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Учебные программы для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения 1-4 классы. – Минск.: Национальный институт образования, 2008. – 286 с.

АДАПТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.В. Шкетик
Витебск, ВГУ

В настоящее время образование является системообразующим фактором общественного развития, которое формирует традиционную систему ценностей, закладывает модели деятельности человека в будущем. Именно образование берет на себя лидирующую функцию в определении дальнейшей доминирующей тенденции в развитии личности. Вопросы личностного развития учащихся различных учебных заведений, формирование их готовности к будущей профессиональной деятельности являются актуальными для образовательных учреждений. Исходя из этого основная цель учебного процесса – личностный рост учащихся. Достижение этой цели невозможно без осуществления полноценной адаптации учащихся к учебной деятельности.

Современному обществу необходимы люди, способные не только сосуществовать с окружающей средой, но и реализовывать свой внутренний потенциал в ней. Однако большая часть современной молодежи неспособна приспосабливаться и развиваться в условиях изменяющейся действительности. Ускорение процессов адаптации учащихся к учебной деятельности, к новому для них образу жизни и деятельности, исследование психологических особенностей психических состояний, возникающих в учебной деятельности на начальном этапе обучения, а также выявление психолого-педагогических условий оптимизации данного процесса – чрезвычайно важные задачи. От того, как долго по времени и по различным другим затратам происходит процесс адаптации, зависят текущие и предстоящие успехи учащихся, процесс их профессионального становления. Именно адаптация является инструментом в решении такой проблемы, как формирование у учащегося какого-либо учебного заведения требуемого уровня в учебной деятельности [1].

Процесс адаптации чрезвычайно динамичен и его успех во многом зависит от целого ряда объективных и субъективных условий, функционального состояния и т.д. То есть каждый человек по-разному относится к одним и тем же событиям, а один и тот же воздействующий стимул у разных людей может вызвать различную ответную реакцию. Таким образом, изучение механизмов и закономерностей адаптации учащихся становится в настоящее очень актуальным в разнообразных учебных заведениях, особенно в вечерних (сменных) общеобразовательных школах, в которых понятие «адаптация» является центральным, сущностным понятием.

Обучение в вечерних (сменных) общеобразовательных школах предполагает знакомство с новыми формами и методами обучения, которые сопровождаются

эмоциональными переживаниями. Происходит изменение режима труда и отдыха, сна и питания. Весь контингент данных школ адаптируются к новому коллективу, преподавателям, новой системе обучения, условиям учебной деятельности в зависимости от индивидуально-психофизиологических особенностей.. Поэтому проблема адаптации, в том числе к учебной деятельности, в вечерних (сменных) общеобразовательных школах в настоящее время является очень актуальной [2].

Как известно, результатом процесса адаптации, системой качеств личности, умений и навыков является адаптивность, которая обеспечивает успешность последующей жизнедеятельности учащихся в учебном заведении, выражается в согласовании целей и результатов, определяет соответствие между целями и достижениями в процессе деятельности и результатами. Развитое качество адаптивности обеспечивает высокую удовлетворенность собой и своей жизнью, зависит от самочувствия, образа жизни и работоспособности, уверенности в себе, удовлетворенности уровнем своих достижений, уровнем самоутверждения, удовлетворенность собой и своей жизнью.

Наше исследование проводилось в 14 вечерних (сменных) и 4 массовых общеобразовательных школах. Целью нашего исследования была оценка эмоционально-деятельностной адаптивности учащихся вечерних (сменных) и общеобразовательных школ г. Минска и других городов РБ (Полоцк, Новополоцк). В исследовании было задействовано 713 учащихся одиннадцать и двенадцатых классов вечерних (сменных) школ, из них 346 девушек (48%), 367 юношей (52%), и 251 учащийся старших классов массовых школ, из них 145 девушек (58%) и 106 юношей (42%). Учащихся необходимо было ответить на 23 утверждения, решить, относятся ли эти утверждения к ним или нет. Если относятся – ответить «да», если не относятся – ответить «нет». Если сумма всех ответов не превышает 3, то адаптивность высокая; если 3-10, то адаптивность средняя, свыше 10 – адаптивность высокая.

Высокая адаптивность, то есть устойчивость, способность правильно оценивать сложившиеся ситуации, осуществлять контроль за своим поведением, проявлять гибкость при решении различного рода задач, отмечается у 21% учащихся вечерних (сменных) общеобразовательных школ и у 18% учащихся массовых общеобразовательных школ. Низкой адаптивностью характеризуются 24% учащихся вечерних (сменных) общеобразовательных школ и у 19% учащихся массовых общеобразовательных школ. Они, как правило, испытывают затруднения в общении, часто напряжены, имеют низкую самооценку и низкий уровень рефлексии, часто эмоционально неуравновешенны, с негативной социальной позицией. Средняя адаптивность отмечается у 55% учащихся вечерних (сменных) общеобразовательных школ и 63% учащихся массовых общеобразовательных школ. Эти учащиеся способны следить за ситуацией, изменять поведение в зависимости от ожиданий окружающих людей, справляться с напряжением и правильно распределять силы при выполнении чего-либо.

Высоким уровнем эмоционально-деятельностной адаптивности обладают 11% девушек вечерних школ и 11% девушек массовых школ. Низкий уровень эмоционально-деятельностной адаптивности отмечается у 33% девушек вечерних школ и 24% девушек массовых общеобразовательных школ. Средним уровнем эмоционально-деятельностной адаптивности характеризуются 56% девушек вечерних школ и 65% девушек массовых общеобразовательных школ. Высоким уровнем эмоционально-деятельностной адаптивности обладают 30% юношей вечерних школ и 27% юношей массовых общеобразовательных школ. Низкий уровень эмоционально-деятельностной адаптивности отмечается у 15% юношей ве-

черних школ и у 13% юношей общеобразовательных школ. Средним уровнем эмоционально-деятельностной адаптивности отмечается у 55% юношей вечерних школ и у 60% юношей массовых общеобразовательных школ.

Полученные результаты эмоционально-деятельностной адаптивности применяются нами для разработки диагностических методов изучения адаптивных возможностей учащихся, используются в рамках психокоррекционной работы с учащимися с целью более успешной адаптации учащихся различных типов учебных заведений к учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Яницкий, М.С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности. – Автореф. дис….канд. псих. наук. – Иркутск, 1995.-24 с.
2. Петраков, В.Н. Психолого-педагогические аспекты организации учебного и управленческого процессов в вечерней школе на этапе реформирования: Метод. пособие / В.Н. Петраков, Л.Ф. Пускин, С.А. Ковалев и др.; Под ред. В.Н. Петракова – Минск, 2000 г . – 126с.

КОРРЕКЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ КАК ОСНОВА ИХ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

А.Н. Акулович
Витебск, ВГУ

В современных условиях, характеризующихся формированием нового типа культуры, соответствующего новым моделям общественного развития, возрастает потребность общества в гражданах, обладающих определенным уровнем базовой культуры. Преобразования в социально-педагогической сфере интенсифицировали процесс гуманизации образования и культуры, вызвали трудности в приобщении к общечеловеческим ценностям, нормам социального взаимодействия в педагогической системе. Приоритетное место в формировании базовой культуры личности занимает коммуникативная культура. Это обусловливается, во-первых, значением межличностной коммуникации, осуществляющейся в соответствии с общественно одобряемыми данным социумом нормами, правилами поведения, как для развития общества в целом, так и для его отдельных индивидов, во-вторых, влиянием на результативность реализации личностью различных видов деятельности и активного участия в сферах жизнедеятельности [1].

Проблема коммуникативной культуры является предметом длительного и разностороннего научного исследования в целом ряде наук о человеке и человеческих ценностях. Так, *психологический анализ* общения, затрагивающий разные аспекты этого сложного социально-психологического феномена, содержится в трудах Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Я.Л. Коломинского, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского, Д.Б. Эльконина. *Психолого-педагогические аспекты* коммуникативной культуры исследуются в трудах: М.Н. Лазутовой, Х.Й. Лийметса, А.В. Мудрика, Н.Н. Обозова, М.Г. Тайчинова, Н.Е. Щурковой. *Философские основы* общения и коммуникации рассмотрены в работах В.Г. Афанасьева, К.А. Абульхановой-Славской, И.С. Кона, М.С. Когана, Б.Д. Парыгина, С.Л. Рубинштейна [1; 2].

Говоря о коммуникативной культуре, имеется в виду комплекс социальных норм, определяющих характер общения между индивидами. Существуют общечеловеческие ценности культуры общения, которые исполняют роль нравственного стержня и приобретают сегодня особое значение [2].

Коммуникативная культура подрастающего поколения является важным компонентом социального становления. Общественная и семейная среда не всегда создают благоприятные условия для трансляции, развития и формирования у подрастающего поколения позитивной коммуникативной культуры. Огромное влияние на особенности и формирование коммуникативной культуры учащихся оказывают сверстники, референтная группа. Это влияние оказывается стихийным, слабоуправляемым и не всегда адекватно принятым в обществе [3]. Целенаправленные педагогические влияния, а также влияния взрослых, отражаются в сознании ребенка через призму референтных для него сверстников. Именно поэтому возросла роль государственных учреждений, оказывающих позитивное влияние на развитие коммуникативной культуры учащихся. Как показывает анализ исследований по данной проблеме, педагоги сталкиваются с

трудностями включения учащихся в диалог, дискуссию, пробуждения активной позиции в различных типах взаимоотношений в процессе организации учебного и внеурочного времени [4; 5].

Несовершенство коммуникативных умений учащихся с интеллектуальной недостаточностью, их речевая неактивность, осложняют процесс свободного общения, препятствуют созданию условий для успешной социальной адаптации и интеграции данной категории детей в современное общество, затрудняют развитие их познавательной деятельности [1; 4].

Поэтому совершенствование системы образования во вспомогательной школе требует постоянного внимания к организации педагогической работы с целью более полного использования потенциальных интеллектуальных и речевых возможностей учащихся с интеллектуальной недостаточностью и повышения эффективности процесса обучения и улучшения их подготовленности к жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Никулина, Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения. Теоретико-экспериментальное исследование / Г.В. Никулина. – СПб.: КАРО, 2006. – 400 с. – (Серия «Коррекционная педагогика»).
2. Игнатьева, С.А. Коммуникативная культура учителя-логопеда: учебное пособие / С.А. Игнатьева. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2004.
3. Сморчкова, В.П. Коммуникативная культура как интегративно-функциональный компонент социального образования / В.П. Сморчкова // Социальная политика и социология. Междисциплинарный научно-практический журнал. – 2003. – № 3 (19). – С. 22–31.
4. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М., 2002.
5. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Н.И. Лалаева // Кн. Для логопеда. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 224 с.

ШКОЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Л.Г. Аленкуц
Витебск, ВГУ

Определяющее значение для социализации как многогранного процесса усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений имеет общественное воспитание, обучение и образование. Школа рассматривается в качестве одного из институтов социализации, где ребенок развивает и умножает свои контакты со сверстниками и взрослыми в условиях общественно значимой совместной деятельности. Причем результат социализации ребенка в группе сверстников опосредован самим процессом протекания реального общения и взаимодействия, т.е. успешность ребенка зависит от процесса конструирования социальной реальности и предполагает активную позицию индивида.

Основной деятельностью школьного детства является учеба, в ходе которой ребенок осваивает не только новые навыки и приемы получения знаний (предметную сторону деятельности), но и обогащается новыми мотивами и потребностями, овладевает новыми формами социальных взаимоотношений (социальной стороной учебной деятельности). Однако новая социальная ситуация развития ре-

бенка, связанная с поступлением в школу, неизбежно приводит к необходимости адаптации к изменившимся условиям среды. Школьную адаптацию можно рассматривать как взаимодействие физиологических, социальных и эмоциональных факторов, в результате которого наступает равновесие, соответствие социально-психологического, психофизиологического и личностного статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации.

Школьная адаптация осуществляется в 4-х сферах: академической, социальной, личностной и физиологической. Академическая адаптация характеризует степень принятия учебной деятельности и норм школьной жизни, социальная адаптация отражает успешность вхождения ребенка в новую социальную группу – класс; личностная адаптация характеризует уровень принятия ребенком самого себя как представителя новой социальной общности (Я – школьник). Наконец, физиологическая адаптация – процесс приспособления функций организма, его органов и систем к условиям среды (смена режима дня, интеллектуальная нагрузка и др.). По данным отечественных и зарубежных исследователей, число учащихся начальной школы, не справляющихся с требованиями стандартной школьной программы и не способных при традиционной организации процесса обучения адаптироваться к условиям школы, за последние 20 лет возросло в 2-2,5 раза [1, 15].

В этой связи имеет значение наличие качеств, характеризующих реальные и потенциальные возможности личности как субъекта адаптационного процесса и в целом процесса социализации. Любая «поломка», любое ограничение потенциальных возможностей ребенка, по какой бы причине и на каком бы уровне они ни произошли, неизбежно затрагивают всю организацию в целом и ведут к нарушениям взаимодействия ребенка со средой, снижению продуктивности в учебной деятельности, а в дальнейшем – к вторичным личностным отклонениям. Поступая в школу, дети с особенностями психофизического развития, в частности, с нарушениями речи, как правило, оказываются в группе «детей риска школьной дезадаптации» [2, 41]. Анализ качественного своеобразия общего недоразвития речи (ОНР) и связанных с ним вторичных отклонений в психическом развитии, обусловленных расстройством нормального функционирования психофизиологических механизмов речевой деятельности, изучение личностных особенностей детей позволили сделать вывод о снижении их адаптационных возможностей.

Обязательным условием успешного вхождения в учебную деятельность является достижение ребенком социальной и личностной готовности, основным критерием которых является определенный и необходимый уровень общего психического развития, обусловленный полноценным развитием в дошкольном детстве. Исследование готовности к школьному обучению показало более низкие результаты у детей с общим недоразвитием речи по сравнению со сверстниками, не имеющими отклонений в речевом развитии. Анализ данных группы детей с ОНР позволил выявить преобладание среднего уровня по суммарной оценке всех показателей, отсутствие очень высокого уровня и наличие достаточно большого количества детей с низким уровнем готовности к школе. Наиболее низкие результаты были продемонстрированы при обследовании саморегуляции, мотивационной готовности и развития моторики руки. Это дало возможность предположить возникновение определенных трудностей в процессе школьной адаптации в первые месяцы обучения данной категории детей.

Исследование школьной адаптации в академической, социальной и личностной сферах продемонстрировало наличие более низких результатов у детей с ОНР по большинству параметров. Обнаружены некоторые особенности школьной

адаптации у данной категории детей. В сфере академической адаптации выявлена более низкая мотивация учебной деятельности и успеваемость, преобладание аккомодационного стиля в поведении. В сфере личностной адаптации – преобладание завышенной самооценки и более низкая школьная тревожность. На уровне социальной адаптации выявлено снижение социально-психологического статуса в детском коллективе и невысокая удовлетворенность в общении. Для детей с нарушениями речи характерны следующие особенности общения: низкая инициативность в общении, амбивалентное или отрицательное отношение к сверстникам, несформированность умения заинтересовать сверстника, низкая продуктивность общения. Данные качества в своей совокупности обеспечивают низкий социометрический статус ребенка в классе и достаточно низкий уровень коммуникативной компетентности.

Немаловажное значение имеет личностная позиция учителя по отношению к детям с особенностями психофизического развития, стиль педагогического взаимодействия.

Успешная школьная адаптация, являясь одним из факторов социализации детей с ОПФР, может осуществляться лишь в условиях, предусматривающих своевременную диагностику, профилактику и коррекцию психолого-педагогическими средствами дезадаптационных проявлений. Сегодня, по мере создания психолого-педагогических технологий и реализации гуманистического направления в образовании, утверждается новое понятие – терапия педагогической средой, идет активный поиск ее принципов и правил, содержания, форм и методов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Савина, Н.Н. Организационно-педагогические условия адаптации детей «группы риска» в общеобразовательном учреждении: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Н. Савина. – Новосибирск, 2000.
2. Коррекционная педагогика в начальном образовании / Г.Ф. Кумарина [и др.]; под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 320 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОПФР

Н.В. Амасович
Витебск, ВГУ

Политика нашего государства направлена на улучшение положения детей с отклонениями в развитии и на признание их прав на полноценную жизнь, получение образования, обеспечение равных с другими детьми возможностей, интеграцию в общую систему обучения и воспитания. Решение столь сложной задачи во многом завит от того, какую позицию в образовательном процессе занимает педагог.

Для успешного выполнения функции социально-педагогического сопровождения детей с ОПФР необходима мобилизация целого ряда компетенций, которые определяют не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую и поведенческую. Рассматривая «компетентность» как основной показатель профессиональной деятельности, следует рассмотреть ком-

муникативную компетентность, которая выступает одной из ведущих в характеристике деятельности педагога в социально-педагогическом сопровождении детей с ОПФР.

Термин "коммуникативная компетентность" не нов в психолого-педагогической литературе. В современной науке коммуникативная компетентность определяется как интегративный личностный ресурс, обеспечивающий успешность коммуникативной деятельности. Этот ресурс включает не только компоненты, измеряемые с помощью языкового тестирования, но и иные составляющие. Эти составляющие, обнаруживаются на более высоком – личностном уровне и включают интеллект, общий кругозор, систему межличностных отношений, специальные профессиональные знания, а также потенциал личностного развития и роста в овладении языком и коммуникативной деятельностью. Таким образом, коммуникативная компетентность направлена на установление контакта и взаимопонимание, обучение совместимости в групповой и коллективной деятельности, вера в возможности ребенка, корректирование межличностных отношений.

В процессе исследования особенностей социально-педагогического сопровождения детей с ОПФР (базой исследования выступил УНКЦ при «Витебской государственной вспомогательной школе № 26») нами было отмечено, что большая часть рабочего дня педагога протекает в напряженной обстановке, причем наиболее напряженными являются ситуации общения учителя с учащимися и их родителями, Поэтому, нам и представляется наиболее значимой проблема развития коммуникативной компетентности как профессиональной ценности современного педагога. Мы считаем, что критерии развития коммуникативной компетенции выпускника, работающего в системе специального образования должны отражать следующие умения:

- умение вести вербальный и невербальный обмен информацией;
- умение вырабатывать стратегию, тактику и технику, взаимодействие с людьми, организовывать их совместную деятельность с родителями и педагогами для достижения определенных социально значимых целей;
- умение идентифицировать себя с собеседником, понимать, как он сам воспринимается партнером по общению и эмпатийно относится к нему.

Основываясь на предложенных научных точках зрения на природу компетентностей, мы считаем возможным в качестве показателей развития коммуникативного компонента профессиональной компетентности будущего специалиста предложить следующие:

- готовность к проявлению компетентности (т.е. мотивационный аспект);
- владение знанием содержания компетентности (т.е. когнитивный аспект);
- опыт проявления компетентности в разнообразных ситуациях (т.е. поведенческий аспект);
- отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);
- эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности.

Для развития этих умений в процессе изучения учебных предметов акцентируется внимание студентов на необходимости актуализация проблемного поля учителя, работающего с детьми с ОПФР. Результатом работы является пробуждение интереса к особенностям своей “Я-концепции” и своего профессионального развития, причинам своих практических затруднений в сфере коммуникативной компетенции учителя. В ходе изучения цикла общепедагогических и специальных дисциплин, педагогической практики, работе в УНКЦ происходит процесс адаптации студента к будущей профессиональной области, овладение социальными

функциями, навыками, общечеловеческими ценностями, нормами и правилами общения с детьми с ОПФР.

Сопровождение формирования коммуникативной компетентности каждого студента при изучении учебных дисциплин определяется деятельностью преподавателя по созданию успешной среды жизнедеятельности в образовательном учреждении, и предлагает активное участие обучающихся в решении разнообразных учебных и исследовательских задач в системе учреждений образования, работающих с детьми с ОПФР.

Реальные возможности построения образовательной системы, обеспечивающей продвижение студента по индивидуальной личностной траектории становления коммуникативной компетентности, связаны с овладением знаньевооперационным потенциалом курса «Педагогика детства» (специальность «Олигофренопедагогика. Логопедия»). Целевые ориентиры данного курса позволяют студенту:

- овладевать теоретико-методологичекой основой социально-педагогического сопровождения каждого ребенка и функцией проектирования его развития;
- изучать и внедрять передовой педагогический опыт в сфере коррекционной работы;
- овладевать такими профессиональными компетенциями, как мотивационная, диагностическая, когнитивная, проектировочная, организаторская, коммуникативная, креативная и рефлексивная.

В практику курса «Педагогика детства» мы включили изучение принципов социально-педагогического сопровождения ребенка с ОПФР. Ведущие из них: приоритет интересов сопровождаемых, непрерывность, мультидисциплинарность, формирование единого отношения к ребенку с ОПФР со стороны частников сопровождения, постоянный информационный обмен между ними, признание приоритета ценностей внутреннего мира ребенка.

Основные концептуальные положения и принципы организации социально-педагогического сопровождения ребенка с ОПФР в период детства, закономерности и его логика нашли отражение в модели, включающей компоненты коммуникативной деятельности педагога: доминирующий предмет деятельности, приоритетное целеполагание, ожидаемый результат деятельности, ролевые позиции педагогов во взаимодействии с участниками педагогического процесса, приоритеты в видах деятельности, их этапность, единство принципов педсопровождения, стратегия планирования содержания работы.

Таким образом, в период профессиональной подготовки будущие специалисты по специальному образованию овладевают основными постулатами теории продуктивного взаимодействия и такими ее способами как рефлексия, выяснение мотивов, стимул изменить положение; осознают необходимость системного взаимодействия с ребенком, его непрерывный характер, опору на позитивный внутренний потенциал развития ребенка и взаимодействие вместо воздействия.

Педагогическими условиями эффективности формирования коммуникативного компонента профессиональной компетентности будущего специалиста, в работе с детьми с ОПФР на дисциплинах общепедагогического цикла являются:

- адаптация содержания, форм и методов подготовки студентов к условиям профессиональной деятельности, взаимодействию с детьми с ОПФР и их окружением**.** В связи с этим изменились формы организации обучения:

осуществлен переход от коллективных форм к индивидуальным и групповым. Студенты включаются в деятельность временных творческих групп, индивидуально разрабатывают и реализуют программы саморазвития, опытно-экспериментальной работы. Проектные семинары, тренинги, методы интерактивного обучения позволяют включиться в процесс самосовершенствования, развивают его коммуникативные умения. Для демонстрации результатов экспериментальной и исследовательской деятельности используются научно-практические студенческие конференции, конкурс педагогического мастерства. Именно эти формы и позволяют обеспечивать развитие профессиональной компетентности.

- доведение на занятиях способов решения развивающих профессиональных задач до степени обобщенных приемов и профессиональных умений и навыков, в честности технику анализа способов взаимодействия с субъектами профессиональной деятельности.
- выполнение студентами творческих заданий, курсовых и дипломных работ с учетом профессиональной специфики.

Через систему общепедагогического цикла подготовки специалиста в области коррекционной работы, акцентируется положение о том, что детство - многомерная система, определяющая начальный этап становления личности. Будущий педагог должен увидеть мир Детства и Ребенка с ОПФР в нем не как продукт социализации и «научения» со стороны взрослых, а как автономную, уникальную, социально-биологическую и социокультурную реальность.

МЫСЛИТЕЛЬНЫЙ И РЕЧЕВОЙ КОМПОНЕНТЫ ЯЗЫКОВОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

С.В. Лауткина
Витебск, ВГУ

Социализация представляет «процесс, посредством которого индивид приобретает знания, ценности, социальные навыки и социальную чувствительность, которые позволяют ему интегрироваться в общество и вести себя там адаптивно» [1, с. 283]. Социализация связана с *тремя критериями*, по которым определяется психическое и личностное здоровье человека: 1) реакция на другого как на равного себе; 2) реакция на факт существования норм в отношениях между людьми, т.е. выделение этих норм и стремление следовать им; 3) характер переживания своей относительной зависимости от других людей. А.В. Петровский в процессе социализации выделяет *три стадии* развития личности: *адаптацию, индивидуализацию и интеграцию* [2]. Так, на стадии *адаптации,* которая обычно совпадает с периодом детства, человек выступает как объект общественных отношений, на которого направлены усилия родителей, педагогов и других людей, окружающих ребенка. На этой стадии ребенок овладевает знаковыми системами, элементарными нормами и правилами поведения, социальными ролями, усваивает простые формы деятельности. На стадии *индивидуализации* происходит некоторое обособление индивида, вызванное потребностью персонализации, что способствует проявлению у него индивидуальных особенностей. *Интеграция* предполагает достижение определенного баланса между человеком и обществом, в результате которого складываются социально-типические свойства личности, свидетельствующие о при-

надлежности человека к определенной социальной группе.

Особый интерес в рамках настоящего исследования уделен младшему школьному возрасту, который совпадает с первой стадией развития личности в процессе социализации – адаптацией. Очевидно, что личность, не прошедшая стадию адаптации или прошедшая ее не до конца, с большими затруднениями переходит на следующие стадии: индивидуализации и интеграции субъект-объектных отношений личности с социумом. Такие субъект-объектные отношения с началом обучения в школе сдвигается в плоскость усвоения норм и правил школьной жизни. В процессе вхождения в школьный социум дети с речевыми нарушениями испытывают значительные трудности в овладении учебными понятиями и терминами, упрощенность в понимании учебных заданий и инструкций, показывают недостаточный уровень произвольного поведения, самоорганизации, самоконтроля, отставание в формировании операций анализа, сравнения, обобщения, классификации, абстрагирования, неустойчивость внимания, трудности в запоминании вербального материала, что ведет к низкой успешности в учении. Успешной социализации таких детей на стадии адаптации будет способствовать формирование языковой культуры как психологического теоретико-эмпирического конструкта. Нами предложена экспликация дефиниции языковой культуры, описаны функции, структурно-содержательные и операциональные характеристики данного явления [3].

Эмпирическое исследование феномена языковой культуры проводилось в 2004 – 2009 годах на базе общеобразовательных школ №17, 31, 36, 42, гимназии № 5 г. Витебска. Всеми видами исследования охвачено 300 учащихся 1–4-х классов данных учреждений образования. Возрастной диапазон обследуемых – от 6 лет до 10 лет. Испытуемые были разделены на две группы: основная группа (ОГ) – 120 детей с нормальным речевым развитием и контрастная группа (КГ) – 180 детей с речевыми нарушениями. В сравнении двух выборок использовался метод контрастных групп, что позволило глубже и подробнее изучить специфику изучаемого феномена, групповые и индивидуальные различия в отдельных компонентах и операциональных характеристиках языковой культуры. *Мыслительный и речевой компоненты* являются определяющими в развитии языковой культуры детей младшего школьного возраста. Существуют *содержательные различия* в развитии мыслительного и речевого компонентов у детей младшего школьного возраста с нормальным речевым развитием (средний и высокий уровень сформированности категориального обобщения; адекватность и точность употребляемых понятий; целенаправленность, планомерность, многосторонность, тонкость анализа; богатство активного словаря; правильность грамматических форм; развернутость, целостность, последовательность связной монологической устной и письменной речи; разнообразие синтаксических конструкций) и детей младшего школьного возраста с нарушениями речи (низкий и средний уровни сформированности категориального обобщения; функциональность и ситуационность обобщений; неточность или неадекватность используемых понятий, отсутствие абстрактных понятий; нецеленаправленность, непланомерность анализа; бедность активного словаря; ошибочность употребляемых грамматических конструкций; ограниченность, фрагментарность, непоследовательность монологической устной и письменной речи; обилие орфографических и дисграфических ошибок; недостаточность использования в речи простых и сложных синтаксических конструкций).

Выделены три уровня сформированности языковой культуры у детей (низкий, средний и высокий). С увеличением срока обучения с 1 по 4 класс у детей с

нормальным речевым развитием проявляется тенденция к *увеличению* показателей *мыслительного* («категориальное обобщение», «анализ») и *речевого компонентов* («лексика», «грамматика», «монологическая устная речь», «монологическая письменная речь», «простые предложения», «сложные предложения»); у детей с нарушениями речи обнаруживается тенденция к *константности* показателей вышеназванных компонентов и их операциональных характеристик. Вне зависимости от класса обучения дети с нормальным речевым развитием имеют статистически значимые более высокие показатели категориального обобщения, анализа, активного словаря, монологической устной речи, чем дети с речевыми нарушениями.

Таким образом, проведенное теоретико-эмпирическое исследование проблемы сформированности языковой культуры позволяет с высокой степенью достоверности прогнозировать отставание в формировании мыслительного и речевого компонентов языковой культуры и их операциональных характеристик. Методический комплекс может служить основанием для разработки системы диагностики, направленной на отбор детей, имеющих предрасположенность к низкой языковой культуре. В последующем возможно создание программ по целенаправленному формированию языковой культуры как системного образования с учетом выявленных особенностей ее проявления у детей с различными языковыми возможностями. Формирование языковой культуры как психологического теоретико-эмпирического конструкта будет способствовать успешной социализации младших школьников с речевыми нарушениями на стадии адаптации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. – М.: ВЕЧЕ-АСТ, 2003. – 237 с.
2. Петровский, А.В. Быть личностью / А.В. Петровский. – М.: Педагогика, 1990. – 189 с.
3. Лауткина, С.В. Структурно-содержательные, функциональные и операциональные характеристики языковой культуры детей младшего школьного возраста / С.В. Лауткина // Вестнік ВДУ. – 2010. – № 6 (60). – С. 90–95.

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Т.В. Савицкая
Витебск, ВГУ

Анализ и обобщение особенностей развития системы специального образования в постсоветский период имеет большое научное и практическое значение. Происходящие в обществе демократические процессы обострили необходимость глубокого научного переосмысления концептуальных основ, целей и содержания специального образования. Начался процесс преодоления негативных стереотипов, сложившихся в советское время и обусловленных идеологическим диктатом, по отношению к лицам с особенностями психофизического развития, инвалидам. Изменяется позиция педагогической общественности в определении подходов к работе с семьей, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями. Значительные преобразования происходят в деятельности сети учреждений, обеспечивающих получение специального образования. По-разному воспри-

нимается и оценивается учеными, управленцами, практиками распространение интегрированного обучения и воспитания. Вышесказанное обуславливает актуальность обобщения опыта и оценки реформирования системы специального образования.

Анализ нормативно-законодательной, программной базы Республики Беларусь, данных государственной статистической отчетности, периодической печати позволил нам выделить ряд **тенденций**, характеризующих развитие отечественной системы специального образования за прошедшие годы.

Тенденциями развития системы специального образования Республики Беларусь в постсоветский период являются:

- гуманизация отношения к лицам с особенностями психофизического развития (постепенно разрушается стереотипное отношение к лицам с особенностями психофизического развития как к неполноценным, признается право данной категории лиц на уважительное к ним отношение, достойный уровень жизни, право и возможность быть полноценным членом общества. Социальная защита данной категории лиц становится одним из важнейших направлений государственной политики);
- нормативно-законодательное закрепление права на образование данной категории лиц (все нозологические группы лиц с особенностями психофизического развития и на всех возрастных этапах имеют право на образование. Получение образования позволяет человеку с особыми образовательными потребностями вести максимально самостоятельный образ жизни, раскрыть свой творческий потенциал, самореализоваться. Право на получение образования данной категорией лиц закрепляется принятием Закона Республики Беларусь «Об образовании в Республике Беларусь» (1991 г.), Закона Республики Беларусь «О специальном образовании» (2004 г.) и др. В процессе получения образования детям оказывается специальная комплексная (медицинская, психологическая, социально-педагогическая, коррекционная) помощь и поддержка);
- утверждение приоритетной роли семьи в образовании ребенка с особенностями психофизического развития (признание права ребенка-инвалида, ребенка с особенностями психофизического развития жить в семье, признание права семьи на выбор учреждения образования, коррекционно-образовательной программы);
- направленность системы специального образования на создание условий для выбора лицами с особенностями психофизического развития собственного образовательного пути, что способствует максимально полному учету индивидуальных образовательных потребностей личности, ее самореализации и раскрытию творческого потенциала (построению собственного образовательного пути содействует развитие сети специальных учреждений образования, центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, пунктов коррекционно-педагогической поддержки, центров профессиональной и социальной реабилитации, классов и групп интегрированного обучения, принятие вариантов цензового/нецензового образования и др.);
- информатизация отечественной системы специального образования (создание банка данных детей с особенностями психофизического развития, детей-инвалидов позволяет осуществлять целеполагание, планирование, выявление причинно-следственных связей, контроль над развитием специального образования (управление специальным образованием) на качественно более высоком уровне. На повышение качества диагностического, образовательного и коррекционно-развивающего процессов лиц особыми образовательными потребностями направлено активное использование аппаратно-технических средств (тактильные

дисплеи с брайлевской строкой, брайлевские принтеры, комплексы звукоусиливающей аппаратуры, компьютерные слухо-речевые тренажеры), новых информационных технологий (компьютерные тренинговые, контролирующие, коррекционно-развивающие, игровые программы);

• опора на национальную основу (национальная культура белорусов, выраженная в представлениях, традициях семейного воспитания, таких ценностях, как толерантность, терпимость, уважительное отношение к окружающим, выступает основой преодоления негативных стереотипов по отношению к данной категории лиц, признания приоритетной роли семьи в образовании ребенка с нарушениями развития, необходимости формирования активной позиции родителей в ходе реализации коррекционно-образовательного процесса. Опора на национальную культуру позволяет избежать ошибок механического переноса опыта зарубежных стран в области специального образования, что возможно в условиях вхождения Беларуси в мировое образовательное пространство).

В постсоветский период в развитии системы специального образования Республики Беларусь были достигнуты значительные успехи: заложены основы системы раннего выявления и ранней коррекции нарушений в развитии детей; большинство детей с особенностями психофизического развития охвачены специальным образованием; созданы условия для выбора собственного образовательного пути на всех уровнях получения образования.

Дальнейшее развитие системы специального образования связано с разработкой единой государственной программы по раннему выявлению и ранней коррекции нарушений в развитии ребенка; оптимизацией сети учреждений, обеспечивающих получение специального образования на основном и дополнительном уровнях; развитием интегрированного обучения; стремлением к максимально полному охвату лиц с особенностями психофизического развития специальным образованием; созданием безбарьерной среды; утверждением стандартов специального образования; внедрением в практику современных информационных технологий.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА

Т.О. Сайковская
Витебск, ВГУ

Психологическая коррекция – важное и ответственное направление деятельности педагога-психолога. Она предполагает обоснованное воздействие на характеристики внутреннего мира человека с целью их изменения.

По определению Р.С. Немова психокоррекция – это совокупность психологических приёмов, используемых психологом для исправления недостатков психического здоровья человека.

Психолог, занимающийся коррекцией, работает по схеме: что есть – что надо сделать, чтобы было должное. Тактика КР (коррекционной работы), т.е. выбор средств и способов достижения поставленных целей, вытекает из деятельностного принципа коррекции.

В литературе чаще отражена КР с детьми, имеющими отклонения в психическом развитии. В системе профессионального образования объектом КР являются психологически и психически здоровые личности, имеющие низкий уровень

развития тех или иных психических свойств.

В юношеском возрасте коррекция возможна при достаточно высокой мотивации. Очень важную роль играет осознание личностной необходимости самосовершенствования. Имеет большое значение степень взаимопонимания между психологом и учащимся.

Психолог предлагает свою помощь, но одновременно объясняет, что это необходимо самому учащемуся и это потребует определённых усилий, прежде всего, от самого учащегося.

В условиях ссуза наибольший эффект КР достигается при добровольном участии учащегося в коррекционных занятиях. Личная заинтересованность – залог позитивных изменений. Поскольку в юношеском возрасте мы работаем с уже устоявшейся, «зрелой» личностью надо учитывать, что не каждый учащийся признаёт собственное несовершенство и не всегда верит в успех.

Успех коррекционной работы определяется многими факторами:

- мотивацией клиента;
- профессионализмом клиента;
- соответствием содержания и методов коррекционной работы уровню притязания клиентов.

Выбор целей и направленность КР, т.е. стратегия её осуществления, определяется тремя основными принципами: нормативности развития, коррекция «сверху – вниз», системность развития психической деятельности.

Такой подход носит опережающий, предвосхищающий характер, активно развивает и формирует то, что должно быть достигнуто в ближайшей перспективе. Ценность психокоррекционной и развивающей работы в её результативности. Причём учащийся сам должен видеть положительную динамику собственного развития. Специфика КР состоит в том, что методы и формы определяет психолог, а усилия для достижения положительных результатов прилагает сам клиент.

Опыт практической деятельности психолога показывает, что существует ряд проблем в организации КР:

- нежелание учащегося что-либо в себе менять;
- недостаток времени для коррекционных занятий;
- отсутствие помещения для групповых занятий;
- недостаточно коррекционных программ для юношеского возраста.

Чтобы не пытаться объять необъятное, цель КР в нашем учебном заведении определена из специфики профессиональной подготовки. Так как в колледже профилирующими являются педагогические специальности («Дошкольное образование», «Начальное образование», «Музыкальное образование»), главная цель КР – развивать профессионально значимые качества для будущей педагогической деятельности.

В колледже КР проводится поэтапно: для учащихся 1-2 курсов целью работы является развитие адекватной самооценки, формирование уверенности в себе, совершенствование коммуникативных качеств; для учащихся 3-его курса целью коррекционной работы является снижение тревожности, преодоление агрессивности, развитие эмпатийности; для учащихся 4-ого курса целью коррекционной работы является развитие лидерских качеств и креативности.

Разумеется, мы не рассматриваем возможность совершенствования всего спектра профессионально значимых свойств личности будущего педагога. Но результаты диагностики показывают, что именно выше перечисленные качества чаще не достигают высоких показателей в своём развитии. Поэтому в группах нового набора идёт активная разъяснительная работа о возможностях коррекцион-

но-развивающей работы.

Разумеется, мы не рассматриваем возможность совершенствования всего спектра профессионально значимых свойств личности будущего педагога. Но результаты диагностики показывают, что именно выше перечисленные качества чаще не достигают высоких показателей в своём развитии. Поэтому в группах нового набора идёт активная разъяснительная работа о возможностях коррекционно-развивающей работы. Систематическая и поэтапная КР на протяжении всего срока обучения позволяет раскрыть личностные ресурсы учащихся и совершенствовать профессионально значимые качества, необходимые для качественной подготовки будущего специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе.- М.: Совершенство, 1997.
2. Грецов, А.Г. Психологические тренинги с подростками.- Спб.: Питер, 2008.
3. Колодич, Е.Н. коррекция эмоциональных нарушений у детей и подростков.- Мн.: РИПО, 1999.
4. Косаревская, Т.Е.,Кутькина, Р.Р. Психологические проблемы адаптации студентов первокурсников.- Витебск: Изд-во ВГУ, 2006.
5. Лидерс, А.Г. Психологический тренинг с подростками.- М.: Академия, 2003.
6. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования, - М.: Академия, 2003.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Е.А. Харитонова, *Е.А. Якубовская

Витебск, ВГУ,

** Минск, НМУ «Национальный институт образования» МО РБ*

В настоящее время проблема детского церебрального паралича приобретает не только медицинскую, но и социально-психологическую значимость, так как психомоторные нарушения, двигательная ограниченность, повышенная раздражительность мешают таким детям адаптироваться к жизни в обществе. При неблагоприятных обстоятельствах такие дети не могут реализовать свои способности, не имеютвозможности стать полноправными членами общества [1]. Вопросы формирования у детей с церебральным параличом и интеллектуальной недостаточностью жизненно необходимых умений, в том числе, коммуникативных, снижения их зависимости от посторонней помощи, приспособленности к жизни в обществе составляют важный аспект их социальной адаптации [2, 3]. Формирование речи у детей с церебральным параличом – сложный процесс, включающий логопедическое воздействие, коррекцию психофизического и личностного развития, медикаментозное лечение [4]. Наиболее благоприятным для коррекции нарушенных психических функций и предупреждения вторичных нарушений развития является дошкольный возраст [5]. Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых вопросам развития речи детей с церебральным параличом, диагностика и коррекция нарушений речи у детей данной категории имеет определённые трудности как в силу сложности структуры нарушений при ДЦП, так и в связи с недостатком специальных знаний по данной проблеме. Создание условий для формирования социальной адаптации детей данной категории зави-

сит от осуществления коммуникативно-деятельностного подхода в процессе формирования жизненно необходимых умений и навыков и учета деятельностно-коммуникативных потребностей каждого ребенка. Успешность обучения, воспитания и социальной адаптации ребёнка с особенностями психофизического развития зависит от правильной оценки его возможностей, степени ограничения жизнедеятельности и выбора оптимальных путей коррекции и компенсации имеющихся нарушений. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в отечественной науке и практике недостаточно широко представлены организационно-содержательные аспекты данного похода и условия его осуществления.

Цель исследования: научно обосновать, разработать и определить эффективность методики формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с церебральным параличом и интеллектуальной недостаточностью, обучающихся в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Задачи исследования:

1)осуществить теоретический анализ проблемы формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с церебральным параличом и интеллектуальной недостаточностью;

2) выявить особенности коммуникативных умений дошкольников с церебральным параличом и интеллектуальной недостаточностью, обучающихся в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее ЦКРОиР);

3) разработать и экспериментально апробировать методику формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с церебральным параличом и интеллектуальной недостаточностью, обучающихся в условиях ЦКРОиР;

4) создать программно-методическое обеспечение, позволяющее реализовывать коррекционный потенциал образовательного процесса в ЦКРОиР.

Объект исследования: процесс формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с церебральным параличом и интеллектуальной недостаточностью, обучающихся в условиях ЦКРОиР.

Предмет исследования: методика формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с церебральным параличом и интеллектуальной недостаточностью, обучающихся в условиях ЦКРОиР.

Гипотеза исследования. Процесс формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с церебральным параличом и интеллектуальной недостаточностью, обучающихся в условиях ЦКРОиР, будет наиболее эффективным при условии междисциплинарного взаимодействия специалистов, использования невербальных и вербальных средств общения на основе учета индивидуальных потребностей, выявленных особенностей коммуникативных умений детей, постоянной стимуляции и активизации умений в процессе социального взаимодействия.

В исследовании будут использованы следующие методы: теоретический (анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования); эмпирические (педагогические наблюдения; беседа; анкетирование; ранжирование; тестирование; педагогический консилиум; шкалирование; экспертные оценки; индексирование; самоанализ личного опыта; изучение, обобщение и распространение опыта коррекционно-педагогической работы; психолого-педагогический эксперимент); математической статистики.

Научная значимость исследования определяется тем, что предполагается:уточнить представления о сущности и компонентном составе коммуникатив-

ной компетентности детей с церебральным параличом и интеллектуальной недостаточностью дошкольного возраста; выявить уровни сформированности коммуникативной компетентности таких детей;определить пути и методы совершенствования их коммуникативной компетентности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатовдля оптимизации условий коммуникации с детьми дошкольного возраста с ДЦП.

Ожидаемый конечный результат научно-исследовательской работы – технология повышения коммуникативной компетентностидетей дошкольного возраста с церебральным параличом и интеллектуальной недостаточностью, обучающихся в условиях ЦКРО и Р.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальность и практическая значимость решения социальных проблем детей, больных детским церебральным параличом // Реабилитационные центры для детей с ограниченными возможностями: опыт и проблемы. – М., 1997. – 200 с.
2. Лукьянов, А.Б. Дети с ДЦП: кондуктивный подход: учебное пособие / А.Б. Лукьянов, А.Н. Путятин, А.В. Соколова; под ред. А.В. Мардахаева. – М.: Издательство МГСУ «Союз», 2001. – 20 с.
3. Приходько, О.Г. Система ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом: Автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук: 13.00.03 / О.Г. Приходько; Московский городской педагогический университет имени М.А. Шолохова. – 48 с.
4. Шипицина, Л.М. Детский церебральный паралич / Л.М. Шипицина, И.И. Мамайчук. – СПб., 2001.
5. Смирнова, И.А. Диагностика, коррекция и профилактика речевых нарушений у дошкольников с детским церебральным параличом. Алалия, дизартрия, ОНР: учебно-методическое пособие для логопедов и дефектологов / И.А. Смирнова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 320 с.

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ж.П. Чобот
Витебск, ВГУ

Каждая эпоха рождает свой взгляд на воспитание. Сегодня общество переживает период переоценки ценностей. Напряженные социальные отношения, противоречивый информационный процесс, повышенные культурные требования к человеку требуют от ребенка высокой социальной компетентности.

Социализация – это процесс и результат усвоения человеком общественно-исторического опыта, становление его как общественного существа. Нередко под социализацией понимают осознанную адаптацию ребенка к окружающей действительности, а также постепенное включение в систему общественных и производственных отношений. Социализация представляет собой двусторонний процесс, который должен носить опережающий характер. Еще в 20-х годах XX века В.П.Кащенко отмечал, что установка врача и педагога должна быть ориентирована на потенциальную социально-психологическую полноценность формируемой

личности, а коррекция недостатков личности в процессе ее становления – проблема большой социальной значимости.

Стандарты социализации систематически пересматриваются и обновляются во всем мире. Они строятся на освоении 7 основных социальных ролей: член семьи, друг, член социальной группы и своего «Я», потребитель, производитель и гражданин. В современном контексте теория воспитания рассматривается как процесс формирования социальных ролей.

За последние годы накоплен достаточно большой инновационный опыт воспитания и реабилитации детей с особенностями психофизического развития, опирающийся на новую стратегию отношения к детям-инвалидам. Суть этой стратегии в том, что любой ребенок с особенностями в развитии не должен быть социальным инвалидом и потенциальным балластом для окружающих и государства в целом – он должен стать оптимально развитой личностью, способной к адекватному вхождению в общественную среду на каждом этапе возрастного становления [1].

Существующие традиционные подходы к организации воспитательного процесса рассматривают его как специально организуемую деятельность по ознакомлению, усвоению и закреплению общепринятых норм поведения. Воспитание нередко сводится к обработке тех форм и моделей поведения, которые, с точки зрения взрослого, правильны и необходимы [2].

Наиболее эффективным является такой подход к организации воспитательной работы, при котором вся совокупность воспитательных средств направлена на выработку у каждого конкретного ребёнка своего собственного варианта жизни, достойного его как человека современного общества. Воспитанник должен сам формировать свою жизненную позицию, быть способным на разумный выбор, выработку самостоятельных идей. Речь идёт о личности, способной на управление своим поведением с опорой на существующие стандарты, нормы и законы общества [3].

С учетом такого подхода определяется ряд общих положений, которые могут быть основой организации воспитательной работы в условиях специального учреждения. Среди них наиболее актуальными является понятие о «социализации» как процессе вхождения ребенка в социальную среду, усвоения им социального опыта, освоение и приобретение системы социальных связей. Ориентируясь на положение Л.С. Выготского о том, что «ребенок усваивает только тот опыт, который был им воспринят», в процессе социализации можно выделить два аспекта:

- усвоение ребенком социального опыта, форм, способов, моделей поведения;
- воспроизведение системы социальных связей, форм, моделей поведения а активной деятельности ребенка в социальной среде.

Идея Л.С. Выготского о связи между развитием и деятельностью, особенно в отношении психических функций позволяет рассматривать социальную ситуацию как условие формирования новой ведущей деятельности, обеспечивающей социальную реабилитацию детей с особенностями психофизического развития.

Наиболее эффективной является деятельность, вовлекающая детей во взаимодействие с окружающим миром и формирующая у него систему ценностных отношений. Важен момент включения ребенка в разные виды деятельности, так как тогда в работу вовлекаются различные анализаторы, разные стороны личности и разным становится выявление сохранных сторон, на которые и должен опираться педагог в своём общении с ребенком. Именно опора на сохранные анализаторы позволяет вовлечь ребенка в активную деятельность, через которую педагог постепенно будет превращать индивида из субъекта потребляющего в субъект

производящий. Отсутствие производительной деятельности неблагоприятно сказывается на становлении личности. Они привыкают к мысли о том, сто им все должны. А если начинать такую работу с первых лет, то именно это направление станет мощным преобразующим началом в коррекции дефекта. Такой ребенок будет востребован, а не просто рассматриваться как объект педагогического воздействия, который нужно натренировать на определенные модели поведения.

Для стимуляции деятельности детей необходимо создание коррекционно-развивающей среды по направлениям:

- создание системы позитивно действующих факторов: оформление школы, участка, столовой и пр. с меняющимся дизайном; включение и приобщение детей к этой деятельности; создание информационной службы, постоянно освещающей успехи каждого и группы в целом, видеотеки и т.п. Средовое влияние, обеспеченное предметно-пространственным, поведенческим, событийным культурным отражением, становится коррекционным фактором, способствующим формированию сущности личности;

- разработка разновариантных моделей коррекционно-развивающих занятий, бесед, экскурсий и создание из них научно-методической базы;

- организация досуговой деятельности, ориентированной на коррекцию недостатков развития и формирование механизмов компенсации (игротерапия, оригами, арттерапия и т.п.);

- создание психологопедагогического обоснования работы каждого педагога с учетом личностных особенностей, его склонностей и способностей. Дети очень чутко реагируют на то, что любит педагог и умеет, и готовы принять, освоить этот социальный опыт [4].

Воспитание детей с особенностями психофизического развития – это многофакторный, комплексный процесс, предполагающий социальную интеграцию детей в современное общество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варёнова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: учебное пособие / Т.В. Варёнова. – Мн.: ООО «Аскар», 2003.
2. Щуркова, Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н.Е. Щуркова, В.Ю. Нитюков, А.П. Савченко. – М., Академия, 2001. – 236с.
3. Малахова, Л.И. Воспитание в современной школе / Л.И. Малахова. – М., 1999. – 256.
4. Организация и планирование воспитательной работы в специальной школе, детском доме: Пособие для воспитателей и учителей. – М.: АРКТИ, 2008. – 312 с.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

М.В. Швед
Витебск, ВГУ

Проблема социализации лиц с особенностями психофизического развития и интеграции их в общество на современном этапе социально-экономических преобразований приобретает особое значение. На специальное образование возлагаются задачи не только обучения и воспитания детей с нарушениями развития, но

главным образом – подготовки их к относительно самостоятельному, независимому образу жизни. Важное место отводится интегрированному (совместному) обучению детей с особенностями психофизического развития, которое рассматривается как одно из средств более успешной социализации и интеграции в общество лиц с особенностями психофизического развития.

Во многих исследованиях признается взаимосвязь между социально-экономическим развитием общества и воспитательными ценностями, которые в нем превалируют. Изменения можно проследить на примере отношения к проблемам специального образования и определения ценности социализации в структуре образовательного процесса. Специальное образование трансформируется в направлении большей открытости, вариативности, личностной ориентированности [1]. «Социальная компенсация», на которую указывал Л.С. Выготский, является детерминантой развития интегративных процессов. Социализация возможна при условии включения ребенка в жизненные события, во взаимодействие со взрослыми и сверстниками. Усвоение социального поведения становится действенным при осознании ребенком происходящего, субъективных процессов у других людей, получении необходимой информации, при упражнении в закреплении полученного социального опыта.

Процесс формирования межличностных отношений учащихся классов интегрированного обучения является одним из средств обеспечения социализации и интеграции детей с особенностями психофизического развития в общество, что и является основной задачей интегрированного обучения (А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская) [2], [3].

Для выявления особенностей межличностных отношений в различных видах деятельности в классах интегрированного обучения нами было проведено исследование, в котором приняли участие ученики младших классов интегрированного обучения – 825 детей, в т.ч. 84 с трудностями в обучении, обусловленными задержкой психического развития. Результаты исследования показали, что структура межличностных отношений в классах интегрированного обучения соответствует данной структуре в обычных классах и имеет следующие социально-психологические показатели: 94% классов имеют сверхвысокий, высокий и средний коэффициент взаимности и удовлетворенности отношениями, что указывает на большое количество устойчивых дружеских отношений в классе, 71% классов имеет средний и низкие показатели индекса изолированности, что свидетельствует о благополучии сложившихся взаимоотношений. Однако дети с особенностями психофизического развития оказываются в существенно более неблагоприятном положении в системе межличностных отношений класса, чем их одноклассники. Большинство детей с особенностями психофизического развития имеют низкую статусную категорию в системе межличностных отношений класса (91,5%), что свидетельствует об абсолютной или относительной изолированности их от системы межличностного взаимодействия класса, негативном или нейтральном отношении к ним одноклассников. Дети с особенностями психофизического развития имеют низкие показатели коэффициента удовлетворенности отношениями (61%), что говорит об отсутствии у них сложившихся стойких дружеских отношений с одноклассниками. Указанные выше особенности оказались характерными и для межличностных отношений в трудовой деятельности.

Таким образом, сложившаяся система межличностных отношений в данном типе классов свидетельствует о необходимости организации работы по ее педагогической коррекции, средством которой может являться и специальная организация трудовой деятельности.

В формирующем эксперименте приняли участие 525 учащихся младших классов интегрированного обучения, из них 60 детей с трудностями в обучении. Целью данной экспериментальной работы было определение возможности использования специально организованной трудовой деятельности учащихся классов интегрированного обучения как средства педагогической коррекции межличностных отношений в данном типе классов. На первом, предварительно-диагностическом этапе было проведено изучение структуры межличностного взаимодействия учащихся класса и положения в ней детей с трудностями в обучении, а также уровня сформированности трудовых приемов и навыков детей с трудностями в обучении. На основном этапе коррекционно- педагогической работы осуществлялась организация собственно трудовой деятельности. В конце учебного года проводилось изучение результатов педагогической работы по коррекции межличностных отношений в классах интегрированного обучения в трудовой деятельности – итогово-диагностический этап.

Результаты формирующего эксперимента показали существенные положительные изменения межличностных отношений в экспериментальной группе, причем данные изменения отмечались не только в трудовой деятельности, но и в других видах деятельности. Так, в трудовой деятельности 83% детей с трудностями в обучении стали иметь благоприятный социометрический статус, в контрольной группе существенных изменений не произошло (94% детей с трудностями в обучении относятся к неблагоприятной статусной категории). В досуговой деятельности 46% детей с трудностями в обучении стали относиться к группе с благоприятным социометрическим статусом, соответственно 30% – в учебной деятельности, 53% – в игровой деятельности.

Таким образом, организация совместной трудовой деятельности, обеспечение опыта взаимодействия способствуют формированию у нормально развивающихся учащихся положительного отношения к детям с трудностями в обучении как партнерам деятельности, преодолению негативизма к предстоящей совместной деятельности.

Результаты исследования показали возможность формирования стойких дружеских отношений между детьми с трудностями в обучении и их одноклассниками посредством трудовой деятельности.

Таким образом, в современных условиях на интегрированное обучение возлагаются задачи не только обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития, но и их наиболее полной социализации и интеграции в общество. Одним из средств решения данной проблемы является проведение специально организованной педагогической работы по формированию межличностных отношений учеников с особенностями психофизического развития и их одноклассников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Олешкевич, В.И. Социальное развитие в условиях интегрированного обучения // Дэфекталогія. − 2004. − № 6. − С. 40 – 44.
2. Коноплева, А.Н., Лещинская, Т.Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: Монография /А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская. – Мн.: НИО, 2003. – 232 с.
3. Лещинская, Т.Л. Включенное (инклюзивное) образование как фактор социализации учащихся // Дэфекталогія. − 2006. − № 5. − С. 26 − 30.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ВОЗРОЖДЕНИЕ ВОСКРЕСНЫХ ШКОЛ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ В Г. ВИТЕБСКЕ

Г.В. Ананченко, О.Н. Понина
Витебск, ВГУ

Происходящие в глобализирующемся мире процессы бездуховности, нравственного обнищания людей заставляют и общество, и государство повернуться к Церкви, этому могучему оплоту духовности и самосовершенствования человека. На государственном уровне в Республике Беларусь приняты документы, способствующие включению Церкви в сложный процесс национального возрождения и сближению светской и церковной власти (Закон «О свободе вероисповеданий и религиозных организациях», Программа Сотрудничества между Министерством образования Республики Беларусь и Белорусской Православной Церковью).

За прошедшие десятилетия белорусское государство и Церковь сделали значительные шаги по пути взаимного сотрудничества и понимания, идет последовательный поиск наиболее эффективных путей взаимодействия учреждений образования и религиозных организаций в сфере духовно-нравственного воспитания детей, учащейся и студенческой молодежи. Все вышеизложенное способствовало расширению сети православных учебных заведений: воскресные школы, православные классы, кружки, курсы, православные гимназии, Духовные училища, Семинарии и Академии.

Что касается Витебска, в котором на протяжении столетий духовные учебные заведения традиционно занимали существенное место в общей структуре образования, то в настоящее время в городе работают воскресные школы, православные группы в дошкольных учреждениях, православные классы, кружки и факультативы в общеобразовательных школах, Духовное училище и факультет теологии при УО «ВГУ им. П.М. Машерова».

Воскресные школы – это бесплатные начальные учебные заведения для детей и взрослых как религиозного, так и светского характера, занятия в которых проводятся в основном по воскресным дням. В настоящее время воскресные школы – наиболее массовое явление в сфере образовательной деятельности Белорусской Православной Церкви.

В Витебске самой первой официально зарегистрированной православной воскресной школой была православная воскресная школа при Свято-Покровском кафедральном Соборе в 1991 году. Именно на основе опыта работы этой воскресной школы в городе начали создаваться и другие воскресные православные школы. Сейчас воскресных школ в городе семь, а именно: при храме Святого Георгия; при Свято-Успенском храме; при Благовещенском храме; при храме Святых Кирилла и Мефодия; при храме Святого Апостола Андрея Первозванного; при храме иконы Божией Матери «Целительница».

Целью любой воскресной школы является воцерковление и сплочение православных детей и их родителей в интересах личности и общества.

Задачами школы являются:

- оказание помощи в христианском становлении личности ребенка через посещение воскресных и праздничных церковных Богослужений, участие в Святых

Таинствах Православной Церкви;

- оказание помощи родителям в христианском воспитании детей через совместное участие в жизни воскресной школы;

- развитие у детей творческих способностей и навыков;

- подготовка детей к социально-активной жизни в обществе и умению сохранить нравственные идеалы и нести православную веру через всю жизнь [1.51-52].

Основная программа обучения в современных воскресных школах включает Закон Божий, Священную историю, историю Церкви, церковно-славянский язык, пение в хоре, музыку, рисование, рукоделие.

Каждая воскресная школа занимается делами милосердия. Учащиеся помогают инвалидам, престарелым, больным, детям-сиротам. Для них дети по праздникам проводят различные утренники, концерты, делают подарки своими руками, стараются, насколько это, возможно, согреть их душу в тяжелые моменты жизни. Кроме дел милосердия дети воскресных школ ездят в различные паломнические поездки, проводят внутришкольные праздники и воспитательную работу.

В ходе исследования мы опросили учащихся старшей группы воскресной школы при Свято-Покровском храме: «Что дают занятия в воскресной школе?»

Вот ответы детей:

– Я стала больше понимать и знать Священное Писание. Быстрее находить выход из трудных жизненных ситуаций. Стараюсь всегда слушаться взрослых и не совершать плохих поступков.

– Я стала немного добрей, стараюсь не грубить и быть послушной.

– Стараюсь не драться, не обижать маленьких.

– Мне нравятся уроки в школе. Когда я пою в хоре, мне кажется, что я каждую минутку верю в Бога. Я хочу всегда исполнять Божии Заповеди.

– Узнал о Ветхом и Новом Завете. Стараюсь быть добрее, но не знаю, получается ли у меня?

– Стараюсь как можно больше делать добро. Раньше я боялась темноты, а теперь нет, т.к. у меня есть Ангел-Хранитель.

– Верю в Бога. Я прошу Его простить меня за грехи.

Ответы детей показали, что все они находятся на разных ступеньках духовного восхождения. Для большинства учеников Православие – это, прежде всего, убеждения. В ком-то уже зародились слабые искорки Веры.

По мнению многих родителей, дети задумываются о своих поступках. Они стали уступчивее, сговорчивее, послушнее, чаще прощают обиды, более уважительно относятся к старшим, заботятся о младших. Благодаря своим детям и многие невоцерковленные родители пришли к Православию.

Таким образом, следует отметить, что воскресные школы необходимы, и востребованы в настоящее время. Здесь учат добру, милосердию, состраданию, любви к другим людям. Смысл воскресных школ в том, что они внутренне пронизаны духом веры, ведут детей к Церкви, укрепляют и развивают духовные запросы детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сурова, Л.В. Православная школа сегодня. Книга для учащихся и учащих/ Л.В. Сурова. – Москва: Изд-во Владимирской епархии, 1996 г. – 496 с.

О ФУНКЦИЯХ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ИНТОНАЦИОННОЙ СХЕМЫ В ИСПОЛНИТЕЛЬСКОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ ВОСПРОИЗВОДИМОГО ПОЛИФОНИЧЕСКОГО СОЧИНЕНИЯ

В.А. Бабарико
Витебск, ВГУ

Сольно-инструментальное сценическое исполнение музыки базируется на воспроизведении солистом определенного, сложившегося в процессе подготовительной работы *представления*. Б.Теплов, подчеркивая, что «симультанные музыкальные представления не могут быть <...> *только* слуховыми представлениями» [цит. по: 1, 276], уточнял: «восприятие музыки никогда не является только слуховым процессом; оно всегда слухо-двигательный процесс» [цит. по: 1, 321]. Данный феномен можно условно сравнивать с речевыми представлениями, структура которых описывается в психологии через объединение слуховых и двигательных образов («речевые двигательные представления являются слиянием рече-двигательных ощущений со слуховыми образами слов» [2, 240]). Аргументы к правомерности сравнения речевых и интонируемых слуховых представлений содержатся в выводах отдельных нейропсихологических исследований, где доказано, что «опытные любители и музыканты-профессионалы <…> анализируют информацию, которую несет в себе мелодия так, как обычно анализируют речь» [3, 567].

В смысловом содержании, как речевой деятельности, так и музыкального исполнительства очевиден примат семантики слуховых образов над соответствующими двигательными образами. При нарушении воспроизведения цепи слуховых образов исполнительского представления музыкального сочинения в качестве опоры для восстановления припоминания может выступать соответствующий двигательный навык. Очевидным является то, что музыкально-исполнительская деятельность как опыт восприятия моторно-тактильных ощущений ассоциируется у исполняющего со слуховыми образами восприятия воспроизводимого посредством такой деятельности звучания. В этом выявляется прямая связь двигательных компонентов музыкально-исполнительского представления с соответствующими слуховыми образами.

На представляемый, обобщенный музыкантом образ исполняемого многоголосия безусловно влияют качества звукообразования на используемом им музыкальном инструменте (тем самым подтверждается значение *инструментально-интонационных средств*, тотального влияния их функционирования на процесс сольно-инструментального исполнения музыки).

Интонирование в сольном вокальном исполнительстве включает в себя средства гибкого изменения извлекаемого звучания и соотносится с исполнением одинарной мелодии (либо последовательности тонов). Сольно-инструментальное исполнение полифонии – по определению данного типа музыкальной фактуры – многосоставно, номинально включает в себя необходимость выполнения действий по возможному выявлению мелодической выразительности, интонационной самостоятельности нескольких фактурных пластов (голосов). Субъективное определение исполнителем критериев интонационности той или иной последовательности звуков, на основании которого им корректируется фактическое воспроизведение различных музыкальных сочинений, обусловлено предшествующим слуховым опытом (индивидуальными слуховыми стратегиями). Музыкальное произведение (в т. ч. полифоническое) – композиция которого, как правило, подчинена логике линеарного развития – при выразительном сольно-инструментальном вос-

произведении бессознательно внутренне (при участии голосовых связок) интонируется исполнителем в виде обобщенной в его мышлении последовательности интонационно значимых мелодических оборотов. В содержание решения задачи по интонационно выразительному сольно-инструментальному исполнению музыки помимо достижения артикуляционной точности (реализации определенной штриховой системы) входит внутреннее переживание интервальных сопряжений тонов в отслеживаемой исполнителем фактурной линии. Указанное правило действует в исполнительстве на музыкальных инструментах фиксированного строя – наряду с тем, что значительное изменение высоты того или иного воспроизводимого на них тона невозможно.

Вместе с предслышанием отдельных интонационных оборотов воспроизводимой музыкальной фактуры в мышлении исполнителя обобщается сумма соответствующих слуховых образов, воспринятых в предварительной работе. Описываемый процесс основывается на восприятии фактического звукового результата собственного исполнения. Данный момент восприятия выступает как необходимое сличение музыкального замысла исполнителя с осуществляемым посредством его игровых действий звуковым результатом, влияющим, в свою очередь, на характер построения музыкального образа в ментальной сфере исполнителя, его (музыкального образа) интонационную достоверность.

Выразительное сольно-инструментальное исполнение музыки основывается на единстве воспроизведения слуховых и двигательных компонентов обобщаемого в мышлении музыканта представления (с безусловным приоритетом оперирования слуховыми образами в определении смысловых связей в исполняемой музыке) и осуществляется при непроизвольном сличении интонационной достоверности ведущей линии исполняемой фактуры посредством внутренней вокализации. Для выразительного исполнения полифонического произведения музыканту должна быть известна некая внутренне интонируемая последовательность тонов данной полифонической фактуры, вычлененная: а) в соответствии с субъективно определяемым интонационным приоритетом той или иной фактурной линии, отражающемся в непроизвольной внутренней исполнительской вокализации; б) по индивидуально устанавливаемым – в зависимости от формального текстового содержания музыки и в соответствии с личной логикой исполнителя - смысловым связям (тонов (пластов) фактуры); в) под влиянием особенностей репрезентации данной фактуры на используемом музыкальном инструменте.

Индивидуально определяемая исполнителем в предварительной работе интонационная схема полифонического сочинения способствует художественно-смысловому обобщению исполняемой фактуры и устойчивости фигуро-фоновых отношений в соответствующем слухо-двигательном представлении, может выступать в качестве основы развертывания сохраненной в памяти исполнителя семантической цепи требуемых слуховых образов, а также способна инициировать воспроизведение двигательного опыта исполнения соответствующего музыкального фрагмента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия / Сост.-ред. А.Е. Тарас. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2005. – 720 с.
2. Маклаков, А.Г. Общая психология: Учеб. для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с.
3. Шиффман, Х.Р. Ощущение и восприятие: Пер. с англ. / Х.Р. Шиффман. - СПб. и др.: Питер: Питер принт, 2003. – 924 с.

РАЗВИТИЕ ПЕВЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Е.М. Гракова
Витебск, ВГУ

Развитие природного певческого голоса, музыкальной одарённости студента, играет значительную роль в формировании будущего педагога-музыканта и является актуальным на протяжении всего периода обучения.

Под пением в широком смысле слова следует понимать способность голоса выражать музыкальные мысли. С этой точки зрения каждый человек с достаточно развитым музыкальным чувством может петь. Однако пение может быть весьма различным как по красоте и силе звука, так и по силе воздействия, т.е. по выразительности. Общеизвестно, что между этими качествами нет параллелизма. Можно быть исключительно выразительным, эмоциональным, талантливым исполнителем, но не иметь профессиональных вокальных данных, т. е. не обладать "инструментом" для качественного исполнения. С другой стороны, есть неодаренные, с плохим слухом, немузыкальные певцы, обладающие отличным голосом. Очевидно, в первом случае мы встречаемся с высокой степенью музыкальной одаренности, с прекрасными музыкальными и исполнительскими способностями; у таких певцов в исполнительском аппарате – в системе органов, входящих в состав голосового аппарата, – не возникают акустические качества, определяющие профессиональный певческий голос [1, 368].

Как и все функции, пение человека, не имеющего природных вокальных данных, может быть усовершенствовано, развито, и в некоторых случаях до уровня, достаточного для профессиональной работы. Однако это бывает сравнительно редко. Обычно развитием профессиональных певческих навыков занимаются люди, имеющие от природы достаточно выявленный певческий голос. Очевидно, в этом случае анатомо-физиологические особенности голосового аппарата помогают проявляться основным акустическим свойствам, которые характеризуют певческий голос и позволяют развить данные до профессионального уровня. Существуют и «от природы поставленные» голоса, способные без специальных приспособлений получать все акустические свойства профессионального звучания. Такие голоса встречаются редко и определяются особенностями строения, хорошими природными приспособительными возможностями голосового аппарата и естественным совершенством той части центральной нервной системы, которая участвует в осуществлении певческой функции [2, 215].

Известны «голосистые» семьи с несколькими поколениями певцов или семьи, в которых у нескольких детей наблюдаются профессиональные певческие голоса. Вспомним семью знаменитого М. Гарсиа (отца), две дочери которого были выдающимися певицами (Полина Виардо и Мария Малибран – певицы мирового класса), а сын Мануэль Гарсиа – знаменитый педагог пения – владел посредственным голосом, или русскую семью Пироговых, где три брата – Григорий, Александр и Алексей были известными артистами Большого театра. Обладала выдающимся голосом и сестра В. В. Барсовой М. В. Владимирова – профессор Московской консерватории [3, 162].

Несомненно, здесь действуют, с одной стороны, благоприятные природные конституционные факторы, с другой стороны – благоприятная музыкальная среда, с детства помогающая проявиться этой природе [4, 480].

Каковы бы ни были природные данные, даже самые лучшие «от природы

поставленные» голоса требуют выработки прочных профессиональных вокальных навыков. М. Глинка справедливо писал, что все голоса от природы несовершенны и нуждаются в обработке. В одних случаях это шлифовка блестящих природных данных, когда основные певческие функции голосового аппарата осуществляются сами собою достаточно правильно. В других случаях – это нахождение, формирование нужных приспособлений, координация, выявление скрытых возможностей голоса. Последнее встречается чаще. Из голосов, не обладающих достаточными вокальными качествами звучания, надо сделать голос пригодный для профессиональной деятельности. Перед педагогом стоит задача создания полноценного «инструмента» – т.е. развития его до профессионального уровня. Насколько это удается в каждом конкретном случае, решает талант педагога и способности ученика. История вокального искусства знает примеры развития профессиональных певцов высшего класса, имевших в начале обучения весьма скромные, а иногда и вовсе профессионально непригодные голоса. Напомним, что при поступлении в консерваторию у А. В. Неждановой были скромные данные. Отсутствие полного диапазона и недостаточная сила голоса послужили причиной того, что ее отказались принять в Петербургскую консерваторию. Между тем слушал ее при приеме такой замечательный педагог и певец, как И. Прянишников.

У других певцов к началу профессионального обучения основные функции голосового аппарата, которые обеспечивают высококачественный певческий звук, налицо. Большинство выдающихся певцов мира относится к этой категории. Однако и в данном случае для профессиональной деятельности, даже в чисто звуковом отношении, требовалась большая работа по усовершенствованию голосовых средств, по выработке прочных навыков, нужного автоматизма.

Утрата выраженного певческого голоса чаще всего связана с потерей согласованности в работе голосового аппарата, а не с необратимым процессом разрушения голоса. В сущности, певческий голос есть прежде всего результат определенных мышечных приспособлений, и если в нервно-мышечном аппарате, участвующем в фонации, не произошло грубых органических или функциональных изменений, то при определенных условиях нужное согласование в работе голосового аппарата может быть восстановлено. Выявление и развитие голоса у певца с незначительными вокальными ресурсами, как говорят «нахождение голоса», – это прежде всего верное согласование работы всех частей голосового аппарата, а также развитие силы и ловкости мышц, принимающих участие в певческой фонации.

Таким образом, в вокальной педагогике, говоря о выработке нужного типа работы голосового аппарата, часто употребляют термин «координация»: «координация работы дыхания и гортани», «координация работы артикуляционного аппарата и дыхания» или «он поет при неверной координации» и т.п. Термин «координация» обычно относится к работе произвольных мышц. Голосовой аппарат – это сложная система органов, по отношению к которой термин «координация» в известной мере условен, поскольку в голосовом аппарате есть отделы, неподвластные волевому контролю (гладкие мышцы бронхов и трахеи, некоторые глоточные мышцы, внутренние мышцы гортани и др.). Голос должен быть, с одной стороны, так сказать, «формально правильным», т. е. профессионально оформленным в соответствии с современными представлениями о полноценном звучании, с другой стороны – эта «формальная правильность» не должна быть стандартной, а наоборот, должна включать в себя бесконечное разнообразие красок, оттенков, нюансов, диктуемых исполнительскими задачами.

ЛИТЕРАТУРА
1. Дмитриев, Л. Основы вокальной методики / Л. Дмитриев. – М.: Музыка, 2000. - 368 с.
2. Стулова, Г. Дидактические основы обучения пению / Г. Стулова. – М.: 1988. – 215 с.
3. Менабени, А. Методика обучения сольному пению / А. Менабени. - М.: 1987. – 162 с.
4. Самин, Д. Сто великих вокалистов / Д. Самин – М.: 2004. – 480 с.

ХОРОВОЙ КОЛЛЕКТИВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

И.Б. Драбёнок
Полоцк, Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Под коммуникативной культурой мы понимаем уважительность и доброжелательность людей, умеющих согласовывать свои интересы с интересами других; строящих свои отношения на высокой нравственной основе. Коммуникативная культура личности предполагает умение расположить человека к беседе, расслышать его, искренне сочувствовать и сопереживать его радостям и бедам. Человек, владеющий коммуникативной культурой, всегда спокоен и терпелив, ибо он знает, как надо управлять, руководить собой.

Коммуникативную культуру личности изучали: В.А. Кан-Калик, А.В. Добрович, В.С. Грехнев, А.П. Садохин, Н.К. Бакланова, К.В. Бакланов, Л.В. Рябова, С.И. Самыгин и др.. Однако анализ теоретической и методической литературы по данной теме выявил низкий уровень изученности проблемы в хоровой деятельности. На сегодняшний день за пределами научных исследований остались:

- сущность и особенности коммуникативной культуры личности в деятельности хорового коллектива;
- условия, формы и методы формирования коммуникативной культуры у учащихся хорового коллектива;
- проблема влияния коммуникативной культуры руководителя на формирование активной творческой личности участника хорового коллектива, на его социально-ценностную направленность.

Вышеперечисленные факты свидетельствуют о том, что в деятельности хорового коллектива проблема развития коммуникативной культуры личности остается неизученной до сих пор.

Коммуникация в хоровом коллективе базируется на взаимном доверии, сотрудничестве, взаимопонимании, взаимоуважении, вере, любви. Основной составляющей коммуникации в хоре является педагогическое общение.

Доверительное общение в хоре представляет собой информирование педагогом учащихся о своих мыслях, чувствах, переживаниях, о событиях в своем мире. Доверительная откровенная беседа может значительно повлиять на мировоззрение, нравственные убеждения исполнителя. Доверие – это моральный стимул полноценного восприятия и развития личности.

Успешному взаимодействию в хоровом коллективе способствует сотрудничество, которое подразумевает совместную постановку цели, планирование пути их достижения, совместное выполнение намеченного плана, а также совместный анализ достигнутого результата.

Психологи (А.В. Толстых и др.) выдвигают следующие принципы бесконфликтного межличностного общения, которые можно применить в работе с детским хоровым коллективом: избегание критики, поскольку она сопряжена с нанесением ущерба чувству собственного достоинства и значимости человека; проявлять интерес к человеку, с которым вступаете в общение, важно показать уважение к другому человеку и его понимание; умение быть хорошим слушателем; помогать человеку чувствовать свое значение; уважать мнение другого человека; избегание ненужных споров;

применение метода убеждения, исключить приказной тон и указания – они мало кому нравятся; запоминать имена. Имя фиксирует личный характер общения, что придает общению непосредственный характер общения; поддержание положительных эмоций. При общении стараться найти у собеседника позитивные, положительные элементы; чаще улыбаться. Улыбка – обращенный к человеку молчаливый дружественный жест общения, хорошего расположения, открытости. Улыбка может снять недоверие» [4; 123].

Дирижер является духовным преобразователем исполнителей, он осуществляет социальную, духовно-нравственную ориентацию личности в процессе учебной деятельности. Речь, слово является средоточием духовной культуры, средством хранения, усвоения знаний, инструментом влияния на сознание и чувства исполнителей. Дирижер своим словом научает учащихся, доставляет удовольствие, производит на них сильное впечатление. Педагог в нужный момент должен иметь что сказать и как сказать, чувствовать душой, что сказать, ему свойственны доброжелательность, искренность и сочувствие. Он должен уметь убеждать и концентрировать мысль учащихся.

Сотрудничество каждого члена хорового коллектива делает хоровой коллектив прекрасным местом для творчества. Помочь детям тонко реагировать на голос сердца, которое все ведает, все знает, – это значит указать им путь к самим себе, пробудить в них потребность самосовершенствования, развивать интерес к внутреннему миру, к человеку вообще [7, 166]. Сотрудничество – это такая форма общения, при которой учащийся чувствует себя самостоятельной и свободно действующей личностью. В хоровом пении происходит приобщение детей к огромному эмоционально-нравственному опыту человечества. Здесь необходим, прежде всего, труд души ребенка. Учебно-познавательная деятельность участников хорового коллектива стимулируется не только посредством интересного исполняемого материала и разнообразных методов его преподнесения, но и характером отношений, которые утверждает педагог в процессе деятельности. Учащийся постоянно должен ощущать, что с ним считаются, ценят его мнение, доверяют, советуются, должен иметь возможность высказать свое мнение. Советы с исполнителями способствуют добровольному включению их в решение творческих задач.

Роль педагога в деятельности хорового коллектива состоит в том, что он создаёт условия, в которых участник сознательно, самостоятельно и практически осваивает способы и приёмы саморегуляции и самокоррекции в общении. Дирижер представляет собой не только пример человека высокой внутренней культуры, но и способствует формированию в хоровом коллективе коммуникативной культуры. «Умение общаться – основная составляющая коммуникативной компетентности, т.е. способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми, готовность личности к общению, развитию соответствующих ценностей, установок и умений» [3;32].

Коммуникативная компетентность руководителя хорового коллектива оценивается целым рядом когнитивных факторов: знаниями об окружающем мире,

социальных ценностях, способностью адекватного восприятия информации и ее адекватной оценке. Дирижер как коммуникативная личность должен обладать целым рядом индивидуальных характеристик. Руководителем хора может стать только человек высокоразвитый духовно, интеллектуально и эмоционально, имеющий багаж разнообразных знаний и умений. Этичность педагога по отношению к учащимся создает общую атмосферу взаимоуважения, непринужденной деятельности, формирует этические нормы, нравственное поведение. Укрепить в участнике осознание своего «я», чувство ответственности перед собой и другими за свои поступки, поведение можно только одним путем: уважая его как личность. Из чего нужно исходить: во-первых, установить отношения на основе взаимного доверия. Во-вторых, поднимать авторитет каждого учащегося среди товарищей. В-третьих, постоянно формировать и воспитывать взаимное уважение в коллективе, учить этике общения. В-четвертых, проявлять интерес к увлечениям и делам каждого. «Личность может быть воспитана личностью. Действительно гуманную педагогику может строить гуманной души человек…. Воспитатель сам должен быть воспитан» [1; 527].

Нами проведено исследование коммуникативных умений у участников хорового коллектива с помощью методики М. Снайдера «Коммуникативные умения». Учащиеся занимались хоровой деятельностью четыре года. Уровень развития коммуникативных умений в этом коллективе составил 90%.

Таким образом, во время общения с музыкой у участников формируются качества коммуникативной культуры личности, такие как доброжелательность, умение слушать и слышать собеседника, сочувствовать и сопереживать ему, взаимоуважение, доверие, спокойствие, терпение, взаимопонимание, нравственные качества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. /Ш.А. Амонашвили/ Мн.: Университетское, 1990. – 560с.
2. Грехнев, В.С. Культура педагогического оющения./ В.С. Грехнев/ М.: Просвещение, 1990 - 143 с.
3. Живов, В.Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений./В.Л. Живов/ М.: ВЛАДОС, 2003. – 272 с.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В СОДЕРЖАНИИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Т.В. Жукова
Витебск, ВГУ

Богатство эмоционального мира – великое благо для человека. Чувства и эмоции делают его жизнь полнокровной насыщенной и интересной. Мир эмоций и чувств человека не ограничен рамками только эстетических переживаний, чувства прекрасного. Он намного шире и более функционально наполнен, многообразен [1, 9]

В структуре содержания образования педагогическая наука выделяет четыре компонента: знания, общие интеллектуальные и практические навыки и умения; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к

миру. Первые три компонента содержания образования имеют отношение к интеллектуальной познавательной деятельности. Четвёртый же – эмоционально-ценностный компонент предполагает «эмоционально-осознанное» существование индивида в культурном социуме, эмоционально-ценностное развитие и эмоциональное обогащение творческой личности.

В профессиональной вокально-хоровой подготовке учителя-музыканта эмоциональный компонент проявляется в действиях, продиктованных его отношением к музыкальному искусству, его способностью реагировать на всё прекрасное в жизни, его стремлением формировать чувство прекрасного, воспитывать увлечённость музыкальным искусством.

Среди необходимых условий формирования профессиональных навыков дирижёра-хормейстера на первом месте стоит развитие личностных качеств и профессионально-педагогических способностей, а также понимание коммуникативных явлений, содержащихся в процессе коллективного музицирования.

В вокально-хоровой подготовке иностранных (китайских) студентов эмоциональный компонент имеет первостепенное значение. Трудности речевого общения восполняет возможность музыки выступать в качестве субъекта и объекта коммуникации. В музыкальном произведении, по словам В.В. Медушевского, отбираются, спрессовываются, перерабатываются и упорядочиваются различные фазы жизненных эмоций. Эмоции из «жизни» преобразуются в музыке таким образом, что выражаются в преувеличенном, концентрированном виде, сочетают не сочетаемые в жизни признаки или наоборот, преднамеренно неполно воспроизводят весь комплекс сторон какой-либо эмоции. Вступая во взаимодействие с художественным образом, человек испытывает эмоции и чувства, которые недоступны ему в повседневном существовании. Музыка выступает перед нами как «свёрнутый текст», поддающийся пониманию не с помощью словесной логики, а лишь на основе ассоциаций, эмоций и чувств [2, 265].

Конструируя процесс «вхождения» китайских студентов в вокально-хоровое произведение, встаёт задача стимулировать психологический механизм восприятия на всех его стадиях. Основная задача предкоммуникативной стадии – создание художественно-психологического контекста, необходимого для предстоящего интонационно-смыслового взаимодействия с произведением. Создаваемый контекст должен пробудить интерес студентов к музыкальному произведению, сформировать адекватную художественно-психологическую установку на восприятие, подготовить необходимое ассоциативное поле.

Традиционно используемый в работе с русскоязычными студентами методический приём: рассказ о жизни композитора, истории создания произведения, проблемные и поисковые ситуации, выразительное чтение стихов – малоэффективен в работе с китайскими студентами.

В работе с иностранными студентами эмоциональное отношение к произведению, раскрытие образа, осознание выразительных средств, идей, происходит главным образом, во время разучивания. Здесь создаётся и активизируется эмоциональное отношение к произведению, здесь воспитывается воображение.

Вокально-хоровая музыка связана со словом, но эти слова качественно отличаются от тех, которые мы произносим в речи, будь то речь обыденная, поэтическая или ораторская.

Важнейшая предпосылка речевого интонирования и пения (значит и музыки вообще) заключается в способности голоса непосредственно (а не через значение слов или в связи с ними) передавать эмоциональные состояния человека и разные степени их напряжения. Стон, плач, смех, радостное восклицание, гневный или

печальный возглас – всё это формы эмоционального состояния человека через звуки его голоса, через интонацию.

Музыкальная интонация, особенно вокальная, обладает огромной силой воздействия. На основе первичных голосовых реакций, физическим механизмом которых служит безусловный рефлекс, развиваются условные интонации, в которых больше социального, обобщённого значения. Такое сочетание различных интонационных основ обеспечивает наибольшую выразительность в хоровом исполнении.

Эмоциональное воздействие в процессе разучивания произведения происходит в зависимости от исходного уровня музыкальной подготовки участников хора.

При диагностике исходного уровня сформированности вокально-хоровых навыков у участников хора китайских студентов, выявились следующие результаты:

Оценка 8-10 баллов – 18,7% участников хора;

Оценка 6,7 баллов – 37,5% участников хора;

Оценка 4,5 баллов – 31,2% участников хора;

Оценка 1-3 баллов – 12,5% участников хора.

В профессиональной подготовке музыканта знания о певческом голосе, наличие вокально-хоровых, дирижёрских навыков не всегда свидетельствуют о положительном отношении будущего специалиста к музыкальному искусству и своей деятельности.

Важной задачей в процессе этой подготовки является опора на эмоциональные переживания поющих, раскрытие структурных компонентов художественного образа и подведение к эстетическому восприятию этого образа.

Практика показала, что используемый в вокально-хоровой подготовке иностранных (китайских) студентов разнообразный по эмоциональному содержанию репертуар вызывает немедленную реакцию у поющих и способствует:

- развитию эмоционально-образного воображения;
- накоплению и развитию разнообразных музыкальных впечатлений;
- развитию активности и сознательности в процессе вокально-хоровой подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. 1. Рожина, Л.Н. Развитие эмоционального мира личности / Л.Н. Рожина // Пособие для учителей и практических психологов. – М.: Выш.шк., 2003. – 182 с.
2. Медушевский, В.В. Внемлите ангельскому пенью / В.В. Медушевский. – Мн., 2000. – 350 с.

СЛУХОВОЙ КОНТРОЛЬ В ТЕСТОВОЙ ФОРМЕ НА УРОКАХ МУЗЫКИ В ШКОЛЕ

С.А. Карташев
Витебск, ВГУ

Традиционная стратегия развития слуха на уроках музыки с самых начальных этапов обучения строится на освоении ее разнообразных элементов в технологической плоскости. Именно элементов музыки, а даже не конкретных средств музыкального языка. Язык – это система, всей своей структурой – и грамматикой, и синтаксисом, и семантикой – эта система отражает законы, по которым строятся

тексты, музыкальные «высказывания». Для музыковедческой науки это сегодня, в общем, очевидно. Но в массовой практике методика слухового развития эмпирически и стихийно пребывает исключительно в грамматике, практически не интересуясь «поведением» музыкального языка в музыкальных произведениях разных стилей и практик. Следствие этого – то, что «классически» воспитываемый слух «беспомощен» в иных музыкальных культурах – джазе, фольклоре (даже национальном, не говоря уже о внеевропейских традициях).

Традиционная методика слухового воспитания сегодня требует поиска новых форм работы. Базой изучения грамматики родного языка является речевая культура ребенка – определенный запас лексики и способов управления словами, выражениями в коммуникативном опыте. Жизненные, доведенные до рефлекса морфологические и синтаксические «умения» в неразрывном единстве со смыслом, его самыми разными оттенками предшествуют грамматическому обучению – логико-интеллектуальному, рациональному подходу к анализу языка в школе.

В музыкальной методике слухового воспитания можно усмотреть ярко выраженный параллелизм распространенной в прошлом стратегии обучения иностранным языкам: от грамматики к накоплению лексических и синтаксических клише.

Не слыша эмоционально окрашенной и «житейски» актуализированной речи, не имея эмоционально-прагматических установок к овладению иностранным языком, несколько поколений школьников и студентов безуспешно «проходили мимо» непременной и обязательной на всех уровнях дисциплины «Иностранный язык».

Предварительная работа над слуховым тезаурусом речи - главная объективная предпосылка изучения иностранных языков сегодня. Обучение детей в школе в «дописьменной» форме, активное распространение новых методик в пособиях, где так называемое «аудирование» приобретает значительные масштабы, звучащие электронные пособия и ресурсы (в том числе в Интернете) достаточно эффективно способствовали решению «языковой» проблемы. Причем одним из важных приемов в современной методике является изучение и освоение языков на оригинальном материале – национальных песен и вокальных образцов. Это стремительно расширяет речевой запас, так как в музыкальном рельефе (и в мелодии, и в гармонических тяготениях) запечатлевается интонационная модель языка, схватываемая интуитивно и образующая прочные эталоны восприятия, запоминания за счет активизированной эмоциональной реакции.

Слуховая музыкальная культура это также предшествующая грамматическому обучению музыкально-речевая практика: активный запас выученных и спетых, сыгранных музыкальных текстов. Подобный «деятельностный», активный багаж формируется в несколько этапов – стадий, на каждой из которых происходит усложнение типов текстов и требований для их воспроизведения и понимания.

Слуховые навыки – сложный конгломерат отношений различных систем восприятия музыкальной информации: аудиальной, визуальной, кинестетической. Обработка мозгом этой информации и телесно-физические реакции управляются эмоциональными и интеллектуальными механизмами. Воспитание слуха – комплексный процесс. Это не только обучение нотной грамоте и грамматике, то есть музыкальным структурам – принципам строения текста, но и развитие памяти и навыков музицирования. Знание теории служит интеллектуальным, рациональным оснащением слуха.

При тренировке слуха, нацеленной на художественный текст, становится очевидным, что одной грамматической теории недостаточно. Если в музыкальной

школе на самом начальном этапе изучаются интервалы или размеры и длительности, то никто не ждет в специальном или хоровом классах, пока ребенок научится нотной записи. Сольфеджио – вспомогательный предмет для тренировки навыков, необходимых музицированию, практической деятельности. В практике же последних десятилетий возникают недопустимые перекосы – занятия ради самого предмета. Их отчасти искупают детские игровые методики - игра (драматизация), музицирование, сказки и стихи.

Все формы проверок уровня развития слуха по отношению к звучащему тексту – умение его запомнить, воспроизвести, записать и прочесть с листа (в пении или игре) – не что иное, как проверка памяти. Слух – это запоминание структур разных масштабов: от двузвучного мелодического мотива до протяженных фрагментов вокального и инструментального многоголосия. Причем самое важное, что это память комплексная – «нервно-мышечно-интеллектуально-эмоциональная».

Идея тестирования в измерении уровня слуха как механизма, обеспечивающего все потребности профессиональной деятельности музыканта не нова.

Психологический механизм падения или отсутствия интереса к учебной дисциплине общеизвестен: отвращает то, что трудно и плохо получается, то, что не подкрепляется убедительной мотивацией «нужно-полезно-актуально». И путь к решению проблемы всегда единственный: проанализировать педагогическую технологию на предмет актуальности, созвучности современным тенденциям жизни, реальности, культуры.

Самый общий смысл заключается в том, что в заданиях слухового теста предлагаются письменные и устные манипуляции с нотным текстом реальных музыкальных произведений по их идентификации и реконструкции: определение соответствия звучания музыкальных фрагментов вербальным формулировкам, специальным буквенно-цифровые символам, нотной записи, а также обнаружение ошибок и восполнение недостающих элементов.

Сконструированные задания в тестовой форме – устные и письменные. Предлагается два типа письменных заданий. Первый – модификации викторин – с альтернативным и множественным выбором, поиском соответствия и определением последовательности. Второй тип письменных заданий – вариации на темы «диктантов» – тоже сконструирован на основе трансформаций заданий из общей практики тестирования.

Такие формы тиражирования заданий на измерение уровня музыкального слуха оправдали затраченные усилия возможностью практической апробации и мониторинга нового педагогического подхода в развитии музыкального слуха школьников.

Задания в тестовой форме можно условно отнести к классу традиционных контрольных упражнений, которые называются «диктантами». Учитывая, что освоение принципов конструирования тестовых заданий даст возможность для бесконечных вариаций, группировка этих разнообразных множеств должна быть простой и внятной. И потому кажется целесообразным все виды письменных тестов делить на «викторины» и «диктанты».

ПЛАСТИЧЕСКОЕ ИНТОНИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.В. Кмит
Витебск, ВГУ

Проблема восприятия музыки - одна из наиболее сложных из-за субъективности этого процесса, и, несмотря на значительное количество материалов (Б. Асафьев, В. Белобородова, Л. Кадцын, В. Медушевский, В. Рева, А. Сохор, Л. Школяр) во многом ещё не решена.

Прежде всего нужно иметь в виду, что любое восприятие (того или иного предмета, явления, факта) является сложным процессом, в котором участвуют различные органы чувств, образуются сложные, комплексные условно – рефлекторные связи.

Понятие «восприятие» определяется в психологии как отражение предметов и явлений действительности в совокупности их отдельных свойств (формы, величины, цвета и т.д.), действующих в данный момент на органы чувств. В процессе восприятия происходит упорядочение и объединение ощущений в целостные образы вещей и событий. Восприятие – вид активной деятельности, связанной с другими психическими процессами: мышлением, воображением, памятью, поскольку оно включает предшествующий опыт, узнавание предметов и явлений [1, 266].

Музыкальное восприятие есть не что иное, как способность слышать и эмоционально переживать музыкальное содержание (музыкальные образы) как художественное единство, как художественно-образное отражение действительности, а не как механическую сумму звуков [2, 3]. Оно является процессом познания музыки, в котором активную роль играет личность самого слушателя, его творческий потенциал. Способность художественного восприятия формируется на протяжении всей жизни человека и в значительной степени зависит от её влияния, возрастных особенностей, ценностных ориентаций, мировоззрения воспринимающего. В структуре жизненного опыта человека эмоционально – чувственные компоненты занимают преобладающее место. На основании закрепленных в памяти ассоциативных связей они чаще всего обнаруживают себя при восприятии в виде двигательных, пластических, жестовых, мимических, интонационно – речевых и иных проявлений. На последующих этапах к восприятию подключаются и другие стороны жизненного опыта, слушатель приходит к целостному постижению музыкального образа в единстве всех его сторон. Способность такого восприятия необходимо сформировать в общеобразовательной школе.

Музыкальное восприятие младших школьников имеет особенности. Оно характеризуется эмоциональностью, целостностью, нерасчлененностью. На начальном этапе обучения при восприятии музыки у детей преобладают внемузыкальные представления с предметно-зрительной направленностью, наблюдается недостаточное проникновение в содержание музыкальных произведений.

В связи с возрастными особенностями детей целесообразно проведение «бессловесного» анализа музыкальных произведений, когда дети проявляют свои впечатления в пении, музыкально-ритмической, игровой и изобразительной деятельности. Возможно освоение одного и того же музыкального произведения в процессе его прослушивания, пения с использованием игры на детских музыкальных инструментах, музыкально-ритмических движений и инсценировок.

Внимание к отдельным сторонам многомерной звуковой ткани при освоении одного и того же музыкального произведения в разнообразной и активной музы-

кальной деятельности детей обеспечивает конкретизацию обобщенного представления об интонации «нерасчлененного, целостного, внутреннего» и позволяет объяснить, выделить существенные характеристики интонаций и их преобразований. При этом варьирование происходит не за счет разрушения целостного восприятия, а благодаря разнообразным способам освоения музыки. Такое включение в аналитическую деятельность, доступную для детей, не утомляет их, т.к. активизируется физиологическая основа постижения музыки при опоре на двигательные, интонационно-речевые компоненты жизненного опыта школьников. При восприятии музыки активизируются бессознательные пласты психики ребенка, усиливается их проявление в экспрессивных языках выражения: в жесте, мимике, телесной пластике. Непроизвольность данных действий позволяет более глубоко прочувствовать, а затем и осознать содержание музыкального образа, особенности интонационного развития [3, 25].

Мы считаем, что в настоящее время наиболее распространенным и эффективным средством активизации музыкального восприятия младших школьников является пластическое интонирование. Оно есть не что иное, как процесс выражения мысли через движение, моделирование музыкальной интонации в жесте. Происходит вывод процесса музыкального восприятия во внешний план. Это активизирует его, привносит живое действенное начало. Интонация также может быть итогом движения к ней от незвуковых образов, в которых сознание слушателя выхватывает наиболее характерные пластические или колористические детали, находит ассоциативные связи этих деталей с теми или иными звуковыми образами (например, по характеру отображаемого движения: быстрого или медленного, энергичного или вялого; по пространству: открытого или ограниченного; по остроте, шероховатости, сухости и т.д.) и упорядочивает эти образы в звуковой подструктуре интонации.

Первая ступень восприятия музыкального образа связана, прежде всего, с анализом своего переживания. Учащиеся не путём вербализации, а через активное действие с образом « пластическое интонирование» музыки проходят путь от себя к образу и от образа к себе, как бы задавая ему вопросы. Проигрывание интонации телом позволяет ощутить многообразие оттенков интонации, способствует выявлению его смысловой определённости. Так утончается интонационное мышление. При этом легко понять субъективный характер чувства, обусловленный интонационным опытом человека.

На нераздельном единстве музыки и движения базируется ряд педагогических концепций: швейцарского педагога и музыканта Эмиля Жак-Далькроза, немецкого музыканта и педагога Карла Орфа, советского композитора и педагога Дмитрия Кабалевского, израильского педагога-музыканта Вероники Коэн.

В настоящее время существует ряд авторских методик, экспериментальных школ, программ, создатели которых говорят о необходимости применения движений, жестов, мимики, пластики в работе с детьми. Среди них – Гришанович Н.Н., Боровик Т.А., Латышева Л., Рачина Б.С., Юдина Е.И.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский.-М.:1976.-356 с.: ноты, ил.
2. Голешевич, Б.О. Развитие музыкального восприятия у младших школьников: автореферат диссертации.-Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2000 г.-21с.
3. Красильников, И. Интонационная концепция музыкальности и модель дополнительного музыкального образования / И. Красильников // Искусство в школе.-2000.-№1.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ОРГАНИЗАЦИИ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ ЗАНЯТИЙ ПО МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ)

И.П. Орлова
Витебск, ВГУ

Использование творческих заданий на занятиях со студентами по музыкально-ритмическому воспитанию оправдано как с теоретической стороны, так и практической.

Дисциплина «Музыкально-ритмическое воспитание», согласно учебному плану, изучается студентами специальности «Начальное образование» с дополнительной специальностью (дневная форма обучения) на первом курсе. Форма проведения – лабораторные занятия на базе специализированной аудитории. Целью курса является приобретение студентами необходимых навыков музыкального движения, овладение основами ритмики и хореографии, формирование культуры движения; подготовка студентов к проведению занятий по формированию культуры движения и пластики в процессе музыкального воспитания детей.

Музыкально-ритмическое воспитание является важным компонентом эстетического воспитания в целом. С помощью движения и музыки создаются и постигаются различные явления жизни, психики человека, характерные черты национальности. При этом в активной художественной деятельности, в том числе и на основе выполнения творческих заданий, создаются условия для эффективного развития музыкальных способностей, свойств и качеств личности (особое внимание уделяется развитию фантазии, воображения, пластичности и выразительности движения, артистизму и многому другому).

Использование творческих заданий в процессе занятий по музыкально-ритмическому воспитанию позволяет научить студентов: придумывать новые танцевальные движения, комбинировать уже изученные танцевальные элементы в новые композиции, создавать новые танцевальные рисунки, заниматься пластической импровизацией.

Музыкально-ритмическому творчеству присуши как черты, которые отличают любую художественно-творческую деятельность, так и специфические особенности, характерные для данного вида художественного творчества.

Изучение контингента студентов специальности «Начальное образование» с дополнительной специальностью на педагогическом факультете (на протяжении последних пяти лет) позволило выяснить, что доля студентов, имеющих хореографическую либо иную танцевально-пластическую подготовку, составляет не более 6-8%. Поэтому для значительного большинства студентов вышеназванной специальности музыкально-ритмические занятия являются первым опытом в пластике и танцах.

Исходя из того, что невозможно выйти на творческий уровень выполнения деятельности, не овладев нормативными (базовыми) компонентами этой деятельности, большое значение на начальном этапе проведения занятий со студентами приобретает овладение ими *базовыми знаниями, умениями и навыками* по дисциплине, а это, в свою очередь, позволяет формировать и развивать опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к выполняемой деятельности.

Базовыми знаниями в нашем случае выступают: знание методики проведения занятий по музыкально-ритмическому воспитанию (планирование и тематика

занятий на основе учебной программы по данной дисциплине в школе, последовательность их изучения), знание основных видов музыкально-ритмических движений, знание основ классического, народных, бальных и современных танцев, знание разновидностей и особенностей народных, бальных и современных танцев, знание основных рисунков и композиций танцев.

Базовыми умениями и *навыками* являются: правильное исполнение основных музыкально-ритмических движений (различные виды танцевальной ходьбы, бега, подскоков, прыжков), умение соотносить движения с музыкальными интонациями и фрагментами музыки, грамотный показ и исполнение основных элементов таких танцев, как классический, народные, бальные, современный (постановка корпуса, позиции и положения рук, позиции ног, основные движения.

Позже, на этапе формирования опыта творческой деятельности студентов (на основе выполнения творческих заданий по учебному курсу) формируются такие *творческие умения и навыки*, как: придумывание и исполнение новых видов шагов, бега, прыжков, подскоков, танцевальных движений, варьирование и комбинирование уже изученных танцевальных элементов в новые композиции, создание новых танцевальных рисунков, свободная и сюжетная пластические импровизации, инсценирование вокальных и инструментальных произведений, перевоплощение в образ и его пластическое выражение, оригинальная передача замысла в пластике и танце и т.д.

Творческие задания на занятиях по музыкально-ритмическому воспитанию можно классифицировать в зависимости от:

× *этапа занятия* (творческие задания на этапе разминки, на этапе ознакомления с танцевальными элементами, на этапе закрепления танцевальных движений);

× *вида решаемой педагогической задачи* (комбинирование и составление разученных танцевальных движений в танец, методическое варьирование в процессе представления нового материала, смена двигательной активности с целью релаксации);

× участия преподавателя в управлении и степени самостоятельности студентов при их выполнении;

× количества участников (коллективные, индивидуальные, парные) и т.п.

Конечным продуктом выполнения всех творческих заданий на занятиях по музыкально-ритмическому воспитанию выступает *защита творческого проекта* (письменное оформление и исполнение собственной танцевальной композиции, пластического этюда).

Таким образом, использование творческих заданий на занятиях по музыкально-ритмическому воспитанию позволяет студентам не только перейти с базового на более высокий уровень овладения учебной дисциплиной, реализоваться в пластической и танцевальной импровизации, которая для большинства студентов является новым освоенным видом деятельности, но и повысить уровень методической компетентности по организации созидательной деятельности школьников.

РАБОТА НАД ТЕХНИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ СТУДЕНТОВ КНР В КЛАССЕ ОСНОВНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА

Ж.Е. Пузевич
Витебск, ВГУ

Музыкальное воспитание студентов КНР в классе основного музыкального инструмента невозможно без развития технических навыков игры на инструменте. Свободное владение техническими навыками и приемами, безусловно, влияет на качество исполняемого художественного произведения.

Однако, серьезной ошибкой педагога будет добиваться техники лишь с помощью эмоциональных средств или на одном только художественном материале. В работе со студентами КНР нужно стараться не проводить границы между художественными и техническими задачами, не делить работу на этапы: на одном заниматься содержанием, а на другом – техникой. Наоборот, оба эти момента должны постоянно присутствовать и дополнять друг друга.

Художественная задача, поставленная ясно и конкретно, помогает студенту лучше реализовать технический прием. Таким образом, и осуществляется та взаимосвязь, которую необходимо положить в основу музыкального развития студента.

Основными составными частями при работе над техникой являются гаммы, упражнения, «инструктивные» этюды на разные виды техники.

Упражнения – это гимнастика для пальцев и рук, а также средство овладения различными техническими формулами. Материалами для упражнений могут служить народные и детские пьесы, исполняемые различными техническими приемами (легато, нон легато, стаккато и др.). Существует множество сборников технических упражнений (Ш. Ганона, К. Таузига, И. Брамса, А. Лонга и др.).

В общем процессе формирования пианистических навыков студентов КНР большое значение имеет изучение и систематическая игра гамм и арпеджио. Для укрепления слабых пальцев полезно играть гаммы в расходящемся движении с удвоениями, причем крещендо служит хорошим средством для выравнивания пальцев. Желательно вносить разнообразие в обычное исполнение гамм, активизируя слух и внимание студента введением ритмического элемента. Главная опасность состоит в том, что игра гамм может легко стать механической, а такая игра утомительна и мало полезна. Чтобы избежать этого, а также принуждения играть гаммы, работу над гаммами надо обязательно связывать с прохождением музыкальных произведений, в которых наглядно можно показывать студентам, как изучаемый навык превращается в средство художественной выразительности. Внимание китайских студентов можно обратить на легкость и прозрачность звучания гамм в сонатах Й. Гайдна, В. Моцарта, в пьесах П. Чайковского.

Студентам следует рассматривать гаммы не только как технический, но и музыкальный материал, и при игре их широко пользоваться динамическими оттенками: играть гамму пиано, форте, с усилением звучности от пиано до форте или наоборот. Хорошо играть одновременно одной рукой пиано, а другой – форте. Это приучает студента совершенно независимо исполнять партию каждой руки, что необходимо при изучении любого художественного произведения. Профессор А.А. Николаев указывает в своей статье «Работа над этюдами и упражнениями» на то, что часто в педагогической практике динамические оттенки осваиваются на заключительном этапе работы, что приводит к тусклому и однообразному исполнению [1, 8].

Для закрепления технических навыков важна игра этюдов. Одним из важнейших условий успеваемости является сознательная слуховая и умственная работа, следовательно, у студентов КНР должно быть конкретное представление о задании в этюде, за которым последует его выполнение. Предлагая к изучению тот или иной этюд, педагог рассказывает о цели изучения какого-либо навыка, объясняет форму этюда, характер музыки, динамические оттенки. Изучать этюды следует как художественные произведения: работать над аккомпанементом, удобной аппликатурой и т.д. Все это вносит в работу над этюдами элемент живого интереса, ясность мышления.

В работе со студентами КНР важно использовать этюды И. Крамера, под ред. Г. Бюлова, I и II тетради А. Лешгорна, соч.136, А. Бертини, соч. 29, К. Черни, соч. 299, 740, этюды русских и советских композиторов.

Систематичность в работе над развитием техники исполнения имеет решающее значение. Кроме того, посильные задачи и успешное их решение дают студенту внутреннее удовлетворение, вызывают у него стремление к более совершенному исполнению последующих задач, что чрезвычайно важно в воспитательном отношении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тир, Е. Д., Горностаева, Е.Л. Некоторые вопросы методики обучения игре на фортепиано / Е. Д. Тир, Е. Л. Горностаева – М., 1969. – 22 с.

ПАНОРАМА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ЯВЛЕНИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «ВОСТОКА И ЗАПАДА» В СОВРЕМЕННОМ ИСКУССТВЕ

А.Г. Субботняя
Витебск, ВГУ

Современность отличает расширяющееся пространство стилевого поиска разнонациональных культурных традиций. Процессы взаимодействия «Востока и Запада» во второй половине XX – начале XXI веков носят всеобщий характер, презентируя себя в различных видах искусства.

Например, в *театральном искусстве* драматурги и режиссеры избирают восточную тематику в качестве смыслового концепта. П.Брук в спектакле «Махабхарата» обращается к индийской традиции Востока, С.Беккет в своем творчестве эволюционирует к минимализму (пьесы «Дыхание», «Не я»). Музыкальный театр «Ла Монне» (Бельгия) представил премьерный показ оперы К.Сен-Санса «Самсон и Далила» (2007) под управлением японского дирижера Казуси Оно. Мюнхенский оперный фестиваль (2007) открылся премьерой оперы «Алиса в стране чудес» (по повести Л.Кэрролла), написанной кореянкой Уусук Чин. Опера поставлена немецким режиссером и сценографом А.Фрайером, дирижер оркестра − Кент Нагано. Таким образом, театральное искусство свидетельствует о взаимном интересе, своего рода культурном диалоге между «Востоком и Западом» посредством интернационального сотрудничества-сотворчества.

В *хореографическом искусстве* свидетельством взаимодействия «Востока и Запада» явилось распространение стиля «буто», зародившегося в Японии. Новый хореографический стиль является синтезом восточной философии, японского классического танца и различных западных течений танца модерн. Он включает в

себя пластику, пантомиму и драматическое представление. Большой интерес представляют работы современного хореографа О.Бавдилович, которая теоретически осмысливает созданное пластическое действие «Танец пустоты» (2001). Концепция танца включает в себя элементы восточных философских учений, символики цифр и антропологии. Балетмейстер разработала необычный пластический язык, в основе которого «принцип избежания», когда в постановке не используется ни одно па из академического танца.

Ежегодные фестивали современной хореографии (IFMC) в Витебске представлены участием как западных (Польша, Латвия, Германия и др.), так и восточных (КНР, Корея, Индия) стран. Среди постановок: хэппенинги, «неподвижные танцы», коллажи, многие из которых своими корнями уходят в восточную философию. В произведениях китайских хореографов «органично сливаются остросовременная экспрессия, модерновая ритмика, одухотворенная образность с неожиданной взрывчатостью, напоминающей восточные единоборства, с каким-то трудноуловимым колоритом эмоциональной пластики» [1, 99].

В *киноискусстве* взаимодействие «Востока и Запада» расширяет образную сферу и поэтику европейского кино. Итальянский кинорежиссер Б.Бертолуччи снял две киноленты на китайский сюжет: «Последний император» (1970) и «Маленький Будда» (1993). В основе первой киноленты – биография последнего китайского императора Пу И, взошедшего на трон в трехлетнем возрасте. «Последний император» – кинопроизведение редкостной зрелищности – интерпретирует устойчивые для итальянского режиссера мотивы: об истинности и фикции, о насилии и свободе, об одиночестве человека и тщетности его усилий [2, 142-143].

Своеобразной фигурой киноискусства постмодернизма является Дж.Джармуш, интерпретировавший «Восток» выразительными средствами киноязыка. Его мироощущение формировалось под воздействием европейских и японских мастеров экрана: Б.Бертолуччи, Ж.Мельвиля, Я.Одзу, А.Куросавы. В своей киноленте «Пес-призрак: путь самурая» (1999) Дж.Джармуш попытался соединить восточный и западный менталитет главных героев. В художественном пространстве картины «вибрирует созвучие буддийских и христианских традиций» [3, 168].

В *литературном творчестве* ярким примером взаимодействия восточной и западной традиций является творческая деятельность Сёё Цубоути, занимавшегося исследованием творчества У.Шекспира, выдвинув впоследствии новые для японской литературы творческие принципы. Среди современных японских писателей, пользующихся мировой популярностью: Юкио Мисима и Кобо Абэ в переводе Г.Чхартишвили (псевдоним Борис Акунин), Харуки Мураками (романы «Охота на овец», «Норвежский лес») в переводе Д.Коваленина, Бананы Йосимото (бестселлер «Кухня»), Масахико Симады (рассказ «Дельфин в пустыне»). Взаимный интерес в «межконтинентальном» литературном диалоге явился свидетельством обогащения и обновления литературного языка.

В *изобразительном искусстве* следует отметить огромный интерес к «Востоку» современных белорусских художников и скульпторов: С.Сотникова, М.Петруля и др. Благодаря многочисленным выставкам широко известны работы китайской тематики витебского художника С.Сотникова, запечатлевшие «дыхание Востока», который, работая в Китае, изучал технику китайской живописи и создал около пятидесяти работ, свидетельствующих о взаимодействии «Востока и Запада». Минский скульптор М.Петруль в своих работах («Паміж», «Elephantus»), выставленных на III Международной арт-биеннале в Пекине во время Олимпийских игр 2008 года, обращается к восточным философским идеям. Он считает, что

«нельзя противопоставлять Восток и Запад. Мир – един…» [4, 18]. Таким образом, «Восток» оказал влияние на творческое восприятие современных белорусских художников.

В *музыкальном искусстве* взаимодействие «Востока и Запада» проявляет себя в различных музыкальных фестивалях, конкурсах, концертах. В 2007 в Москве выступила группа из Тайваня – «Джу Перкусьон Групп», в состав которой входят китайские гонговые барабаны, деревянные палочки, металлические цимбалы, литавры, ксилофоны, колокольчики и т.д. Восточный инструментарий использует также российский ансамбль ударных инструментов М.Пекарского, в репертуар которого входят многие произведения авангардной музыки (Дж.Кейджа, К.Штокхаузена, Э.Денисова). Звучание восточных традиционных инструментов гармонирует с европейским инструментарием, а восточное мышление взаимодействует с идеями западного авангарда. Различные музыкальные фестивали современной музыки, в которых принимают участие композиторы-авангардисты стран Европы, Америки и Азии, способствуют взаимному обогащению, обновлению, развитию. В 2010 году в Кёльне (Германия) состоялся фестиваль авангардной музыки «Streams», на котором были представлены сочинения современных композиторов из десяти стран, в том числе и Беларуси (В.Кузнецов, А.Литвиновский).

Таким образом, представленные события и факты «межконтинентального» взаимодействия в различных видах искусства свидетельствует о процессах глобализации и интеграции в современном культурном пространстве, расширении географии музыкальных явлений, обогащении выразительных средств и обновлении художественной реальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чурко, Ю.М. Линия, уходящая в бесконечность / Ю.М.Чурко. – Минск: Полымя, 1999. – С. 99.
2. Агафонова, Н.А. Искусство кино этапы, стили, мастера / Н.А.Агафонова. – Минск: Тесей, 2005. – С.142-143.
3. Агафонова, Н.А. Экранное искусство: художественная и коммуникативная специфика: [монография] / Н.А.Агафонова. – Минск: БГУ культуры и искусств, 2009. – 273 с.
4. Антиквариат. – М.: ЛК пресс, 2008, № 1. – С. 18.

С О Д Е Р Ж А Н И Е

Психолого-педагогические детерминанты создания и функционирования образовательного пространства

Абазовская Н.В. Ценностные ориентации современного студенчества …. 3
Абрамова Л.Н. Психологические проблемы тотальной стимуляции инновационных процессов в период глобальных кризисов и катастроф ……. 5
Баранок В.Н. Воспитание человека как личности ……. 7
Баталко Т.И., Виноградова Т.Я. Методологические аспекты гражданско-патриотического воспитания студентов технического вуза …….. 10
Данилова Ж.Л. Особенности понимания студентами психологических терминов и понятий …..…… 12
Загорулько Р.В., Чирвоная Ю.М. Содержание формального и неформального образования …….. 14
Каралькова Л.В. Выхаваўчы працэс у сацыяльна-культурнай сферы ……. 16
Косаревская Т.Е. Психологическая компетентность преподавателя вуза .. 18
Костючков А.Н. Интернет как средство PR-коммуникаций в сфере высшего образования ……... 20
Красикова Е.Г. Взаимодействие библиотеки и подразделений вуза при формировании информационных ресурсов ……. 22
Кривцун-Левшина Л.Н. Агенты социализации студенческой молодежи (на примере УО «ВГУ им. П.М. Машерова») ……. 25
Кузнецова М.В. Гендерная педагогика: компетентностный подход ……... 27
Любченко О.А. Место современной библиотеки в информационном пространстве вуза ……..... 29
Малашенкова Е.А. Формирование у студентов высших учебных заведений потребности в творческой деятельности как важного мотива создания культурных социальных ценностей ……. 32
Медвецкая Н.М., Жерносек А.Г. Оценка адаптационного потенциала студентов вуза …… 34
Минина Н.Е. Подготовка иностранных студентов к восприятию лекций по специальности ……... 37
Мясоедов А.М. Духовно-ценностная составляющая субкультуры врача … 39
Нурбаева М.Н. Сравнительная характеристика потребления алкоголя студентами-юношами и студентами-девушками …… 41
Остапишина Л.О., Лебедева С.В. Процесс формирования гражданского патриотизма в техническом вузе …….. 44
Рудковский Э.И., Кривцун-Левшина Л.Н., Далимаева Е.О. Динамика ценностных ориентаций студенческой молодежи …….. 45
Сайковская Т.О. Психологическая культура будущего специалиста как аспект профессиональной деятельности ……. 47
Терещенко Е.В. К вопросу саморазвития личности студента в процессе рефлексивной деятельности …….. 51

Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в условиях вуза

Андрущенко Н.Ю. Белорусизация как фактор становления отечественной социальной педагогики (20–30 гг. XX столетия) …… 54
Качан Г.А. Социальное образование как новый компонент профессионального образования …… 56

Мануйленко Л.Н. Роль психологического кружка в процессе становления личности учащихся ……... 58
Мартинович Н.Е. Социокультурные ценности и ориентации современной молодежи ……. 60
Матюшкова С.Д. Гендерная педагогика: состояние и перспективы развития ……..…….. 62
Міхайлава А.Л. Магчымасці фарміравання этнічнай самасвядомасці студэнтаў ФСП і П, якія навучаюцца па спецыяльнасці «Сацыяльная работа», пры выкладанні курса «Этнапедагогіка» ……. 64
Орлова А.П. Формирование индивидуальной траектории профессионального становления будущего специалиста: поликультурный аспект ……. 66
Соболь З.Н. Некоторые аспекты формирования экологического сознания в курсе «Социальная экология» …… 69
Туболец С.Р. Змест эстэтычнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы (канец XIX – пач. XX ст.) …….. 71
Цецохо А.В., Ольшанникова В.В. Безопасная больничная среда как фактор обеспечения эффективной деятельности медицинских сестер …….. 73

Психологическое сопровождение социализации личности на разных этапах онтогенеза

Алексеенок Д.В. Фаза адепта как период профессионального самоопределения ……..…… 75
Богомаз С.Л. Специфика проявления принципа «зеркального Я» в формировании Я-концепции старшеклассников …….…….... 77
Волчок В.П. Модели детско-родительского взаимодействия в дошкольном возрасте ……..... 79
Ганкович А.А. Концепция творческой коммуникации в контексте экспрессивной психотерапии искусством …….…… 81
Дорожевец Т.В. Индивидуальные стратегии преодоления горя у детей: роль возрастных особенностей концепции смерти …… 83
Исаченко А.В. Гениальность как феноменальное явление ……..……. 86
Кошкина О.П. Интегративные тенденции современной психологии образования ……..…….. 88
Кухтова Н.В. Деонтология: медико-психологические аспекты …….. 90
Лученкова Е.С. Электоральное поведение и тип информационного метаболизма психики …… 93
Макарова А.А. Проблема неконструктивных копинг-стратегий у подростков …… 95
Пахомчик Л.В., Цецохо А.В., Азарченкова А.А. Психологическое сопровождение социализации личности на разных этапах онтогенеза ……. 97
Подолинская А.А. Приоритеты экосознания в постчернобыльской Беларуси ……. 99
Прудникова И.И. Социально-психологические факторы понимания смысла жизни старшеклассниками …….. 102
Рудко Е.А. Формирование психологического пола личности ребенка в современных условиях …….. 104
Циркунова Н.И. Психологические особенности профессионального становления студентов-психологов ……..... 106
Чеснокова О.И. Тенденции развития современной семьи. Проблема воспитания культуры семейных отношений в молодежной среде ……. 108

Шмуракова М.Е. Роль рефлексивной компетентности в профессиональном обучении студентов ……..……... 110

Проблемы преподавания в высшей школе

Физико-математические науки

Адаменко Н.Д. Индивидуальные задания по разработке информационно-поисковых систем в курсе «Модели данных и СУБД» как средство совершенствования подготовки будущих программистов …… 113
Алейникова Т.Г., Чирвоный Н.М., Станкевич С.М. Интеграция курсов в LMS «MOODLE» …… 115
Ализарчик Л.Л. Использование обучающей среды Moodle для формирования графических умений ……..……..**.....** 117
Батан Л.В. Двойственность ролей программы и информации в процессе обучения ……. 119
Богатырева А.Э. Разработка и применение анимированных заданий по математике в контексте инновационной компьютерной дидактики …… 120
Виноградова А.В. Дифференцированное обучение математике студентов .. 123
Галузо И.В. Структура и содержание электронного дидактического обеспечения учебных дисциплин в модульно-рейтинговой системе контроля учебных достижений студентов ……..……. 125
Дубаневич Д.Т. Роль производственной педагогической практики в системе подготовки будущих преподавателей физики …… 126
Казанцева О.Г. К вопросу об обучении тестированию программного обеспечения студентов специальности «Прикладная математика» …….. 128
Коршиков Ф.П., Яковлев В.П. Применение рабочих тетрадей студентов в лабораторном практикуме по физике …….. 129
Кунцевич С.П. Применение СУВ Subversion для мониторинга результативности выполнения лабораторных работ по курсу «Программирование» 130
Лабовкин В.Н. Математическое моделирование в курсе «Основы информационных технологий» для студентов биологических специальностей 131
Новый В.В. Особенности преподавания курса «Современные технологии разработки программного обеспечения» и его связь с другими дисциплинами ……. 133
Осипов А.В., Бочкин А.И. О повышении точности оценивания тестового задания на сортировку вариантов ……. 134
Подоксенов М.Н. Опыт проведения тестирования в системе «Moodle» …. 138
Соболевский В.И., Даниленко Л.П. Организация и методика проведения предметной олимпиады на кафедре физики и основ высшей математики УО «ВГАВМ» ……. 140
Чиркина А.А., Малиновский В.В. Анализ результатов централизованного тестирования по математике в 2010 г. (на примере пункта тестирования № 703 УО «ВГУ им. П.М. Машерова») ……... 142

Биологические науки

Антонова Е.В. Терминологическая культура будущих специалистов-биологов …….. 145
Быстряков В.П. Воспитательные возможности химико-биологических дисциплин для формирования у будущих специалистов навыка критичного отношения к псевдонаучным концепциям и исследованиям ……..**.....** 147
Воронович В.П., Бизунков А.Б., Морозова Э.Я. Игровые технологии в преподавании оториноларингологии ……... 149

Гаврильчик З.С. Опыт использования мультимедийных презентаций в курсе «Биогеография» ……... 151
Крестьянинова Т.Ю. Акмеологические аспекты образования ……..... 153
Лешко Г.А., Чубаро С.В. Педагогическая практика в системе формирования профессиональной компетентности студентов биологического факультета УО «ВГУ им. П.М. Машерова» ……..…….. 155
Нарушевич В.Н. Интегративный подход как методологическая основа методической подготовки будущего учителя-естественника ……... 157
Ситникова И.А. Формирование знаний о здоровье и навыков здорового образа жизни средствами предмета «Физика» …… 159
Чиркин А.А. Концепция и методическое обеспечение подготовки студентов по специальности «Биология» и специализации «Биохимия» …… 161
Шилина М.В. Использование кинетических моделей в практикуме «Биофизика» …… 163

Филологические науки

Грушова Л.Д. Коммуникативно-познавательная деятельность студентов при изучении иностранного языка на неязыковых факультетах …….. 166
Данич О.В. Изучение коммуникативного синтаксиса в вузе как средство повышения качества подготовки будущих специалистов ……. 168
Дзядова А.С. Лінгвістычны аналіз старажытнага тэксту як форма праверкі практычных уменняў студэнтаў па гісторыі беларускай мовы …. 171
Кулиева О.Н. Деловая игра как метод активизации обучения профессиональной иноязычной речи ……. 173
Музыкантова Е.В. Коммуникативно-функциональное значение интонем в процессе обучения иностранному языку …….. 175
Парамонова А.Е. Интерпретация ономастического текста в процессе преподавания польского языка …… 177

Исторические науки

Ермоленко Н.А. Методы и законы логики в преподавании истории Беларуси …….. 179
Корсак М.С. Профессионально-ориентированное обучение монологической речи на основе текста учащихся специальности «Туризм и гостеприимство» ……. 181
Макаревич З.И. Проблемы влияния социокультурной среды на студенческую молодежь ……... 184
Моторова Л.А. Профессиональная подготовка специалиста-историка в вузе: инновационные формы и методы обучения ……... 186
Погребняк А.Б. Республика Беларусь и Болонский процесс на современном этапе ……. 188
Преснякова Т.В. Особенности преподавания курса «Основы управления интеллектуальной собственностью» …… 190
Радецкая В.Ф. «Никто на забыт, ничто не забыто»: к вопросу преподавания спецкурса «Великая Отечественная война» ……. 192

Искусствоведение

Альхименок А.А. Графический язык как основа графической образованности будущих специалистов ……..... 194
Глущук Д.П. Опыт использования компьютерных технологий в разработке учебно-наглядных пособий по черчению ……..…..... 196
Затаева О.Н. Креативность как компонент культурогенеза личности студента вуза …… 198

Климович В.П. Формирование системы понятий при освоении раздела «Композиция портрета» …… 200
Ковалевский А.Н. Развитие творческих способностей педагога-художника на пленэрной практике …….. 202
Коваленко В.И. Системный подход к композиционно-графической подготовке дизайнеров в процессе формирования новой образовательной среды ……... 204
Козеев А.О. Компьютерные технологии как инструмент обучения студентов дизайн-проектированию предметно-пространственной среды …….. 206
Кутькина Р.Р. Развитие творческого потенциала студентов при изучении курса «Психология дизайн-деятельности» …….. 208
Рыбакова Т.И. Обучение графике в подготовке к конструкторской деятельности студентов специальности «Дизайн» ……... 210
Савченко В.И. Особенности развития объемно-пространственных представлений у студентов художественных специальностей высших учебных заведений ……**...** 212
Сенько Д.С. Проблемы обучения китайских студентов …… 213
Сысоева И.А., Уласевич Т.П. Электронное учебно-методическое пособие как компонент УМК по дисциплине «Технология обработки материалов» для студентов ХГФ …… 216

Педагогические науки

Бумаженко Н.И. Информационно-образовательная среда вуза как детерминанта формирования профессиональных компетенций современного специалиста …… 218
Дьяченко Л.С. Акмеологические основы воспитания взрослой личности .. 220
Каралёў М.Г. Педагагічны асяродак як умова фарміравання каштоўнасных адносін да бацькоўства …… 223
Керножицкая И.Е. Развитие профессиональной субъектности будущего учителя в условиях педагогической практики …… 225
Кузнецова В.А. Организация самостоятельной работы студентов в вузе … 227
Кунцевич Е.А. Непрерывное образование в системе УНПК ……. 229
Макрицкий М.В. Критерии профессиональной культуры учителя и этапы ее становления …… 231
Мартынкевіч С.В. Тэхналогія праектаў як інавацыйная форма арганізацыі і кантролю самастойнай работы студэнтаў ВНУ ……... 233
Махиня О.И. Инновационные процессы в учебно-воспитательной работе вуза …….. 235
Ракова Н.А. Технологические аспекты андрагогического процесса …… 237
Суднічэнка Т.А. Фарміраванне прафесійных навыкаў будучых спецыялістаў у перыяд педагагічнай практыкі ……**...** 240
Чыкаванава К.А. Роля практычных заняткаў у фарміраванні прафесійнай кампетэнцыі будучых настаўнікаў ……**...** 243

Физическая культура

Борисевич И.С., Передня С.А. Методические особенности биохимической подготовки будущих тренеров к преподаванию шейпинга …….. 245
Василенко С.Г., Радкевич А.В. Динамика физической работоспособности у студентов, занимающихся спортом в различные периоды учебного года .. 247
Волкова С.М., Волкова Ж.В. Анализ физической подготовленности студентов первого курса биологического факультета УО «ВГУ им. П.М. Машерова» с 2007 по 2010 год ……... 249

Зубрицкая Е.Л. Адаптивная перестройка органов и систем организма студентов, занимающихся на ФФК и С различными видами спорта …….. 251
Маличенко А.А. Мотивация к занятиям физической культурой у студентов непрофильных вузов ……... 253
Сучков А.К. Компьютерные технологии в учебном процессе по «Физической культуре» …… 255
Толочко Е.Н., Толочко Т.В., Емченко А.В. Методические подходы к развитию общей выносливости пловца ……. 257
Шпак В.Г. Мотивы и стимулы физической и интеллектуальной активности как основа здорового образа жизни студенческой молодежи ……... 260

Методика преподавания гуманитарных и естественнонаучных дисциплин в средних учебных заведениях

Математика. Физика. Астрономия

Байдаков В.А. Техническое творчество как элемент политехнической подготовки школьников …… 263
Голубев В.А. Звездный зал Новкинской школы ……. 264
Левчук З.К. Социальная направленность начального обучения математике ... 266
Потапова Л.Е. О преемственности школьного и вузовского образования в области информатики ……. 268
Семенов Е.Е. Об общих основах методики преподавания математики (по страницам учебного пособия Н.М. Рогановского и Е.Н. Рогановской) ….. 270
Устименко В.В. Упорядоченные наборы задач как средство изучения геометрии …… 273

Биология. Химия

Аршанский Е.Я. Факультативные занятия как вариативный компонент школьного химического образования …….. 275
Белохвостов А.А. Структура и методическое обоснование мультимедийного приложения «Электронные средства обучения химии: разработка и методика использования» ……. 278
Ефременко И.И., Прищепа И.М. Мультимедийные средства обучения для школьников по формированию здорового образа жизни ……..... 280
Подолинская А.А. Преподавание дисциплины «Биохимия с клинико-биохимическими исследованиями» в Витебском государственном медицинском колледже …… 281

Филология. История

Бобылева Л.И. Языковой портфель как средство обучения иностранному языку …… 284
Воробьева О.И. Пути оптимизации обучения иностранному языку на раннем этапе ……... 286
Кажекина Л.В. Инновационные тенденции в преподавании иностранного языка …… 287
Николаенко С.В. Лингвокультурологическое пространство урока русского языка ……..... 289
Огородникова О.А. Методика обучения сочинению на основе коммуникативно-деятельностного подхода к процессу обучения ……..... 292
Рабцава Л.У. Выкарыстанне краязнаўчага матэрыялу на ўроках беларускай літаратуры …….. 294
Шорец Л.Ф. Инновационная культура учителя-историка …… 296

Физическая культура

Козлова Ю.А. Программирование технической подготовки для учащихся НП-1 отделения спортивного ориентирования ДЮСШ ……..... 298

Чепелева Т.В., Новицкий П.И., Новицкая А.И. Анализ игровой деятельности учащихся на уроках физической культуры в школе ……..... 300

Цецохо А.В., Воронович В.П., Бизунков А.Б. Внеурочная физическая активность и состояние здоровья учащихся ……... 302

Шкирьянов Д.Э. Новая форма физического воспитания школьников в условиях реабилитационно-оздоровительного центра …….. 305

Изобразительное искусство и дизайн

Василенко Е.А. Разработка средств обучения для предмета «Черчение» в средней школе …… 307

Похолкин Г.В. Система обучения декоративно-прикладному искусству в школе на внеклассных занятиях ……... 310

Солодкова А.Ф. Творческий потенциал уроков трудового обучения …….. 312

Федьков Г.С. Методическая подготовка как основа профессионализма учителя …… 315

Дошкольное и начальное образование

Бусел Е.Н. Основные направления развития общественного дошкольного воспитания в Витебской губернии в XIX в. …… 317

Вакушенко Т.Д. Социализация дошкольника в семье и образовательных учреждениях ……... 319

Воднева Г.Д. Гуманистическая позиция педагога в педагогической поддержке индивидуальности ребенка …….. 321

Гаспирович О.А. Состояние нравственной воспитанности младших школьников ……. 324

Денисова И.В. Эмоционально-ценностное отношение к природе как компонент содержания образования …….. 325

Журко А.Б. Развитие восприятия художественных образов у детей младшего школьного возраста …….. 328

Ковалевская Т.А. Развитие речи младших школьников (психолингвистический аспект) …… 330

Кунтыш М.Ф. Воплощение в сознании учащихся концепта «правда» ….. 332

Лоллини С.В. Личностная адаптация младших школьников к процессу обучения …… 334

Минаева В.М. Диагностика в педагогической деятельности учителя начальной школы: теоретический аспект ……... 336

Новицкая А.И. Формирование эколого-нравственных качеств у младших школьников …… 338

Оксенчук А.Е. Семантическая структура концепта «школа» как отражение результата организации учебного процесса в современных учреждениях образования ……..... 340

Халючкова В.В. Частнометодические принципы и методы формирования коммуникативной культуры младших школьников при изучении предложно-падежных форм имени существительного …….. 342

Шкетик Е.В. Адаптация учащихся к учебной деятельности ……... 344

Коррекционное образование

Акулович А.Н. Коммуникативная культура учащихся с интеллектуальной недостаточностью как основа их успешной социализации …….. 347
Аленкуц Л.Г. Школьная адаптация как фактор социализации детей с особенностями психофизического развития ……. 348
Амасович Н.В. Педагогические условия формирования коммуникативного компонента профессиональной компетентности будущего специалиста к работе с детьми с ОПФР ……. 350
Лауткина С.В. Мыслительный и речевой компоненты языковой культуры как детерминанты успешной социализации школьников с речевыми нарушениями ……..... 353
Савицкая Т.В. Развитие системы специального образования Республики Беларусь …….. 355
Сайковская Т.О. Коррекционно-развивающая работа по формированию профессионально значимых личностных качеств учащихся колледжа ….. 357
Харитонова Е.А., Якубовская Е.А. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с церебральным параличом ……..... 359
Чобот Ж.П. Специфика социализации детей с особенностями психофизического развития ……..... 361
Швед М.В. Социализация детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения ……..... 363

Музыкальное образование

Ананченко Г.В., Понина О.Н. Возрождение воскресных школ на современном этапе в г. Витебске …….. 366
Бабарико В.А. О функциях индивидуальной интонационной схемы в исполнительском представлении воспроизводимого полифонического сочинения ……... 368
Гракова Е.М. Развитие певческих навыков у студентов музыкальных специальностей …….. 370
Драбёнок И.Б. Хоровой коллектив как фактор развития коммуникативной культуры личности ……. 372
Жукова Т.В. Эмоциональный компонент в содержании вокально-хоровой подготовки иностранных студентов ……. 374
Карташев С.А. Слуховой контроль в тестовой форме на уроках музыки в школе …….. 376
Кмит Е.В. Пластическое интонирование как средство активизации музыкального восприятия младших школьников …….. 379
Орлова И.П. Использование творческих заданий в процессе подготовки студентов к организации созидательной деятельности школьников (на примере занятий по музыкально-ритмическому воспитанию) ……. 381
Пузевич Ж.Е. Работа над техническим развитием студентов КНР в классе основного музыкального инструмента …… 383
Субботняя А.Г. Панорама художественных явлений взаимодействия «Востока и Запада» в современном искусстве ……..……. 384

.

Научное издание

Н А У К А – ОБРАЗОВАНИЮ, ПРОИЗВОДСТВУ, ЭКОНОМИКЕ

Материалы XVI(63) Региональной научно-практической
конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов

16–17 марта 2011 года

Том 2

Технический редактор *А.И. Матеюн*

Компьютерный дизайн *Т.Е. Сафранкова*

Подписано в печать 2011. Формат 60x84 $^{1}/_{8}$. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Ризография.
Усл. печ. л. 45,92. Уч.-изд. л. 29,67. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».
ЛИ № 02330 / 0494385 от 16.03.2009.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет им. П.М. Машерова».
210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.