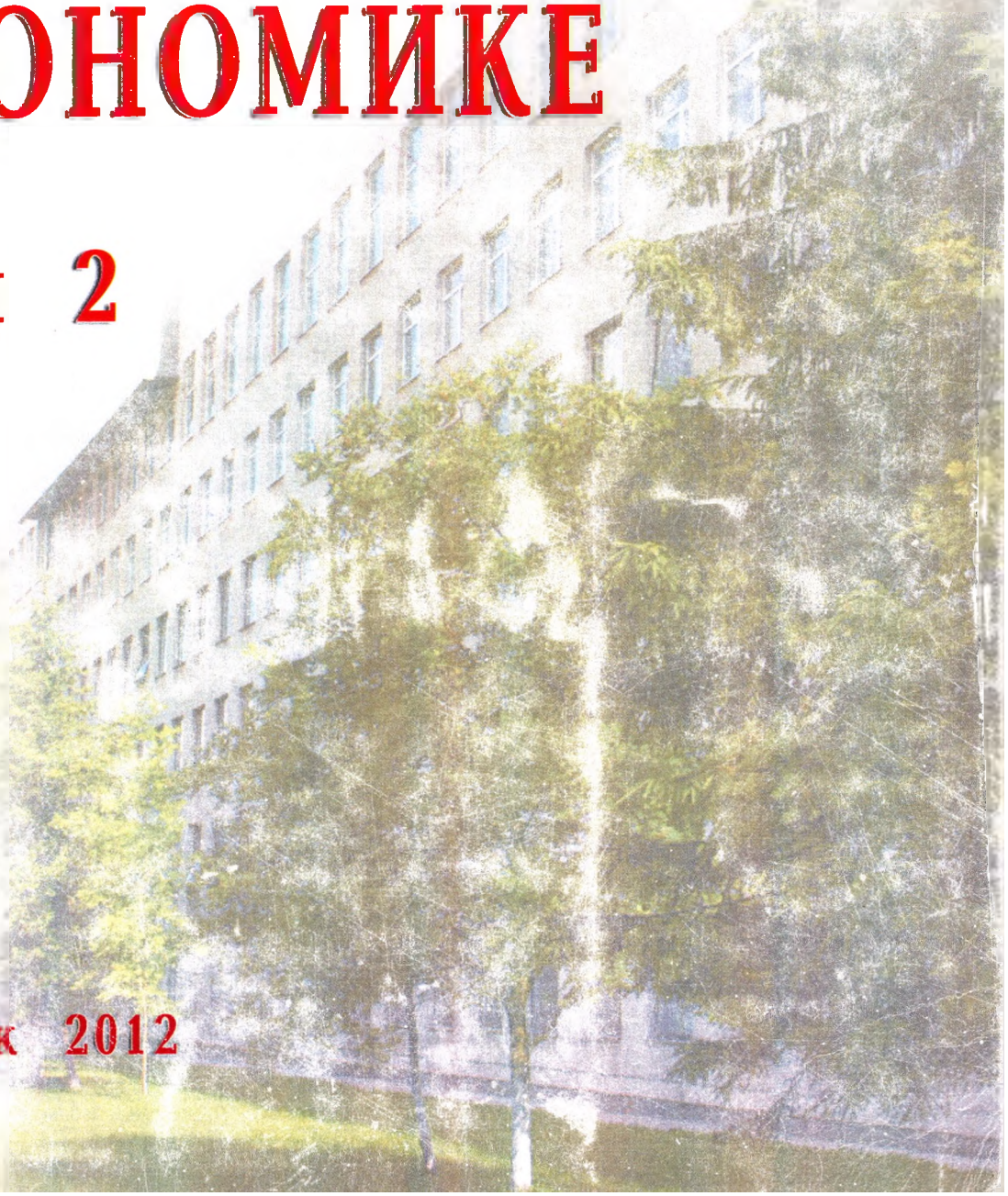
НАУКА – ОБРАЗОВАНИЮ, ПРОИЗВОДСТВУ, ЭКОНОМИКЕ

Том 2



Витебск 2012

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

Н А У К А – ОБРАЗОВАНИЮ, ПРОИЗВОДСТВУ, ЭКОНОМИКЕ

Материалы XVII(64) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов

14–15 марта 2012 г.

Том 2

Витебск
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»
2012

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 № 7 от 22.12.2011 г.

Редакционная коллегия:
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. филос. 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. Воробьев*; 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*;
доктор филол. наук, доцент *В.Ю. Боровко*; канд. пед. наук, профессор *В.М. Минаева*;
доктор пед. наук, профессор *А.П. Орлова*; канд. пед. наук, доцент *А.А. Альхименок*;
канд. филос. наук, доцент *А.А. Бочков*

Материалы конференции представлены в авторской редакции

Н34 **Наука – образованию, производству, экономике** : материалы XVII(64) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов, Витебск, 14–15 марта 2012 г. / Вит. гос. ун-т ; редкол.: А.П. Солодков (гл. ред.) [и др.]. – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012. – Т. 2. – 428 с.
ISBN 978-985-517-337-4.
ISBN 978-985-517-339-8 (т. 2).

В сборнике статей XVII(64) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов «Наука – образованию, производству, экономике» опубликованы доклады профессорско-преподавательского состава УО «ВГУ им. П.М. Машерова», сотрудников учреждений и организаций Витебской области. Приоритетное внимание уделено проблемам инновационного развития университета, системе менеджмента качества, созданию учебно-научно-производственных комплексов и учебно-научно-консультационных центров, которые обеспечивают 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 978-985-517-337-4
ISBN 978-985-517-339-8 (т. 2)

© УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОЗДАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА

Н.В. Амасович
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Педагогическое образование выполняет опережающую функцию по отношению к развитию социума, так как именно педагог является специалистом, который ориентирован в будущее, способен к трансляции эталонов взаимодействия людей друг с другом, способов познания мира, отношений к нему, побуждает к их творческой интерпретации, осмыслению и созиданию нового.

В условиях модернизации высшего образования необходимо подготовить специалистов высокой профессиональной квалификации, которые бы приобретали в процессе вузовского обучения набор компетенций, обеспечивающих им большую мобильность и конкурентоспособность.

Сегодня в соответствии с социальным заказом особое внимание уделяется практико-ориентированному подходу, выводящему педагога на уровень проектного мышления и интегрирующему в себе общепрофессиональную подготовку специалиста по таким критериям: овладение основами педагогики и психологии, образовательными и воспитательными технологиями, умениями анализировать процесс педагогической деятельности; освоение теории и практики управления, инновационного компонента педагогического образования, особенно умений вести научно-исследовательскую деятельность, участвовать в реализации целевых проектов и программ в соответствии с задачами регионального образования.

Практико-ориентированный подход можно рассматривать не только как средство обновления содержания образования, но и как механизм приведения его в соответствие с требованиями современности.

Состояние и перспективы отечественного образования диктуют необходимость переосмысления дидактических подходов, акцентов, методов и форм обучения. Акцентируется внимание на качестве и результатах образования, на способности человека действовать самостоятельно и ответственно в различных жизненных ситуациях за пределами образовательной системы.

В этом смысле актуальность качественной практико-ориентированной подготовки специалистов определяется следующими обстоятельствами:

наличием неудовлетворенных потребностей преподавателей и студентов вуза в интегрированной с реально-действующим процессом культурно-воспитательной среде, способствующей профессионально-личностному развитию и социализации личности обучающегося в профессиональном сообществе;

необходимостью более полной интеграции учебной среды университета в воспитательно-образовательное пространство учреждений образования Витебского региона;

потребностью в создании нового методического обеспечения, позволяющего адекватно интерпретировать и проектировать образовательно-воспитательные системы с опорой на гуманитарные принципы.

Материал и методы. В практике работы подготовки учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений на педагогическом факультете УО «ВГУ им. П.М. Машерова» реализуются различные формы и методы обучения студентов, в полной мере учитывающие их личностные и профессиональные потребности - от проблемно-целевых до практико-ориентированных и модульных.

При конструировании учебного взаимодействия со студентами в мы ориентируемся на тот факт, что профессиональные компетенции формируются в том случае, если все многообразие учебно-познавательной деятельности моделирует труд педагога во всей его функциональной полноте. В этой связи учебная деятельность должна представлять аналог профессиональной, соответствовать контекстно-деятельностному способу обучения, являться пространством для развития студентов с разной профессионально-типологической принадлежностью, обеспечивать динамику в самоорганизации деятельности с учетом своих особенностей на всех этапах профессионализации.

Основные звенья формирования практических умений и навыков будущего специалистов по работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста представились для нас следующим образом: 1) структурирование содержания предметов педагогического цикла на основе компетентностного подхода; 2) организацию процесса обучения на основе рейтинговой системы, позволяющей четко отслеживать результаты профессионально-педагогической подготовки на каждом модуле обучения и успехи в формировании ключевых, общих и специальных компетенций; 3) реализацию учебных курсов «Дошкольная педагогика и психология современной семьи», «Педагогика детства», «Методика воспитательной работы» на основе современных образовательных технологий и нетрадиционных форм педагогического взаимодействия (работа по методу обучение в команде Student Team Learning, Пила (Jigsaw), Учимся вместе Learning Together, внутриличностный диалог и др.) с учетом практико-ориентированного подхода; 4) организация педагогических практик с учетом необходимости накопления студентами опыта профессиональной компетентностной деятельности и формирования ключевых практических умений и навыков в условиях реальной педагогической деятельности; 5) выполнении курсовых и дипломных работ с ориентацией на развитие креативной компетентности будущих педагогов и конструирование собственной педагогической деятельности на основе современных образовательных технологий; 5) разработка формы и содержания курсовых экзаменов с учетом современных достижений психолого-педагогических наук и интерпретации вопросов в контексте практических заданий и технологий взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Результаты и их обсуждения. Многолетний опыт организации практических и лабораторных занятий на базе учреждений образования свидетельствует о значимости применения проблемно-ситуативного метода обучения, который формирует у будущих педагогов умения и навыки принятии взвешенных решений.

Живые, «горячие» примеры из жизни реальных детей и анализ социально-воспитательных ситуаций методом коллегиального консультирования в процессе профессиональной подготовки способствует развитию критического творческого мышления будущих специалистов. Участвуя в учебной коллегиальной работе совместно с преподавателем, педагогом класса, одногрупниками, студенты имеют возможность непрерывно исследовать себя, овладевать рефлексией, сопоставлять альтернативы как вариативный механизм обучения и воспитания. Проведение учебных занятий на школьных площадках - способ раскрыть перед студентами многообразие педагогической действительности, а также способствовать разрешению школьных,

семейных и личных социально-воспитательных ситуаций. Применение проблемно-поисковых методов обучения позволяет организовывать взаимодействие всех участников процесса, формировать умения принимать педагогически взвешенные решения, создавать ситуации успеха, в которой будущие педагоги с максимальной степенью активности и заинтересованности могут реализовывать свои способности – выступать поочередно и организаторами, и консультантами и наставниками.

Заключение. Результаты нашего исследования, полученного в процессе наблюдения и анализа успеваемости студентов показали востребованность и эффективность мер по улучшению профессиональной подготовки в контексте практико-ориентировнной составляющей, что, несомненно, создает у обучающих мотивацию к продуктивной деятельности, приобретению умений и навыков инновационной деятельности, освоению методов получения содержательных результатов своей работы, оценке собственного развития и способности к саморазвитию.

ВЫЯВЛЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОНЯТИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ

И.В. Бондал, И.М. Прищепа, Н.А. Храмцова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Мониторинг эффективности идеологической и воспитательной работы – это процесс непрерывного научно-обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием процесса постановки идеологической и воспитательной работы в вузе в целях оптимального выбора целей, задач и средств их решения [3].

Мониторинг эффективности идеологической и воспитательной работы в УО “ВГУ им. П.М. Машерова” осуществляется на основании приказов Министерства образования Республики Беларусь “Об идеологическом сопровождении воспитательной работы” от 16.12.2003 № 497 и “О совершенствовании идеологической и воспитательной работы в учреждениях, обеспечивающих получение высшего образования” от 03.02.2005 №42.

Цель проведения мониторинга – получение объективной и достоверной информации о состоянии идеологической и воспитательной работы в вузе. Задачами мониторинга эффективности идеологической и воспитательной работы в университете являются:

- непрерывное наблюдение за состоянием идеологической и воспитательной работы и получение оперативной информации о ней;
- своевременное выявление изменений, происходящих в системе идеологической и воспитательной работы, и факторов, вызывающих их;
- предупреждение негативных тенденций в системе идеологической и воспитательной работы вуза;
- оценка эффективности и полноты реализации методического обеспечения идеологической и воспитательной работы.

Результаты мониторинга являются основанием для принятия решений о сохранении, либо пересмотре форм и методов организации идеологической и воспитательной работы в вузе. Информация, собираемая в ходе мониторинга должна соответствовать ряду требований: полнота, адекватность, объективность, точность, своевременность, доступность, непрерывность, структурированность.

В связи с тем, что одним из приоритетных направлений воспитательной работы в высшей школе Республики Беларусь является формирование здорового

образа жизни у студентов, целью нашего исследования является анализ динамики изменения данного параметра у студентов ВГУ за 2010-2011 учебный год.

Материал и методы. Мониторинг эффективности идеологической и воспитательной работы в УО “ВГУ им. П.М. Машерова” проводится ежегодно (учебный год) на основании научно-методических материалов, предоставленных ГУО “РИВШ” и включает в себя: изучение количественных и иных характеристик учебно-воспитательного процесса; изучение личностных параметров эффективности идеологической и воспитательной работы (по критериям); изучение системных параметров эффективности идеологической и воспитательной работы (по критериям); изучение количественных параметров эффективности идеологической и воспитательной работы [1, 2].

Одним из наиболее информативных направлений мониторинга является изучение личностных параметров эффективности идеологической и воспитательной работы (по критериям). Именно в процессе изучения личностных параметров можно проследить воздействие выбранных форм и методов работы на процесс становления студента как всесторонне развитой личности. Изучение личностных параметров осуществляется путем проведения анкетирования. Анкетирование проводится среди студентов второго, третьего четвертого курсов (более 1000 студентов). В содержание анкеты включены вопросы, при помощи которых можно оценить формирование у студентов мировоззренческих основ личности, гражданственности и патриотизма, нравственности, коллективизма, трудолюбия, психологической культуры, культуры быта и досуга, ценностей здорового образа жизни.

Результаты и их обсуждение. По итогам мониторинга эффективности идеологической и воспитательной работы университета за 2009–2010 учебный год были выявлены определенные критические точки, на которые необходимо было обратить особое внимание всем субъектам воспитательного процесса.

Изначально необходимо было выяснить мнение студентов о том, что такое “здоровье”. На данный вопрос ответы распределились следующим образом: треть студентов – 30% – отмечает, что “Здоровье – это…” хорошее самочувствие и настроение; 23% – физический и психологический комфорт; 20% – отсутствие необходимости обращаться к врачу. Вместе с тем прослеживается недостаточная осведомленность студентов о ценности здоровья и его влиянии на способности человека. Вариант «Здоровье – это то, что нужно беречь» выбрали только 17% процентов опрошенных; влияние здоровья на способность переносить нагрузки отметили всего 10%.

Направленность следующего вопроса – выявление представления студентов о понятии «Здоровый образ жизни». Данный вопрос особых критических точек не выявил, а показал, что студенты достаточно осведомлены о многогранности этого понятия: 31% опрошенных отметили, что «Здоровый образ жизни это…»: отказ от вредных привычек; 20% указали на необходимость правильного питания; 19% указали на такую составляющую, как занятия спортом; 15% отметили важность соблюдения режима дня; 8% – гигиены тела; 7% – указали на необходимость наблюдения за состоянием собственного здоровья.

Вопрос об отношении студентов к здоровому образу жизни показал, что студенты университета указывают на отсутствие вредных привычек (31%); имеют приверженность к здоровому образу жизни (27%); ведут активный образ жизни (25%); считают, что здоровье очень важно для того, чтобы добиться успеха в жизни (17%).

В связи с тем, что здоровье человека напрямую зависит от рационального

питания, вопрос о регулярности питания в столовой вуза показал негативные результаты: выяснилось, что постоянно пользуются услугами пунктов питания университета 15%, часто – 38%; иногда – 41%; никогда – 6%.

Таким образом, анкетирование студентов по вопросам формирования здорового образа жизни указал нам на необходимость усиления информационной работы со студентами по вопросам ценности здоровья, его влияния на работоспособность; выявилась проблема соблюдения режима питания студентами, с одной стороны и недостаток работы пунктов питания университета с другой.

При составлении плана идеологической и воспитательной работы на 2010–2011 учебный год указанные выше недостатки были учтены: кураторами академических групп расширена тематика информационных часов по здоровому образу жизни, активизирован процесс привлечения специалистов в области здорового образа жизни для проведения информационной работы со студентами; управлением воспитательной работы с молодежью введено в практику работы проведение социологических опросов студентов и преподавателей с целью выявления недостатков в работе пунктов питания университета и предложений по совершенствованию системы питания.

В 2011 году в университете была разработана программа «Формирование здорового образа жизни студентов», мероприятия которой позволили скорректировать мнение студентов по различным вопросам здорового образа жизни [4].

По итогам проведения мониторинга эффективности идеологической и воспитательной работы университета за 2010–2011 учебный год можно проследить результативность комплекса проведенных мероприятий.

По вопросу “Здоровье – это…” можно наблюдать увеличение количества студентов, считающих что здоровье – это то, что нужно беречь (24%); а также, что здоровье – это способность переносить нагрузки (15%) (рис. 1).

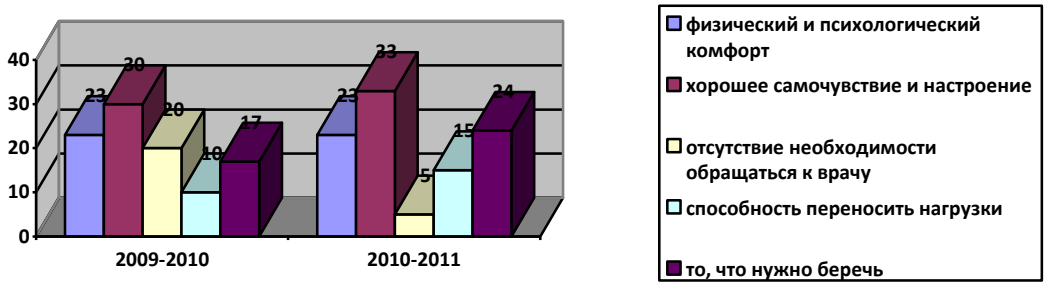


Рис. 1 – «Здоровье - это...»

Положительную динамику также можно проследить и по проблеме питания в пунктах питания университета: 26% – постоянно питаются в пунктах питания университета; 59% – часто; 13% – иногда и только 2% – никогда (рис. 2).

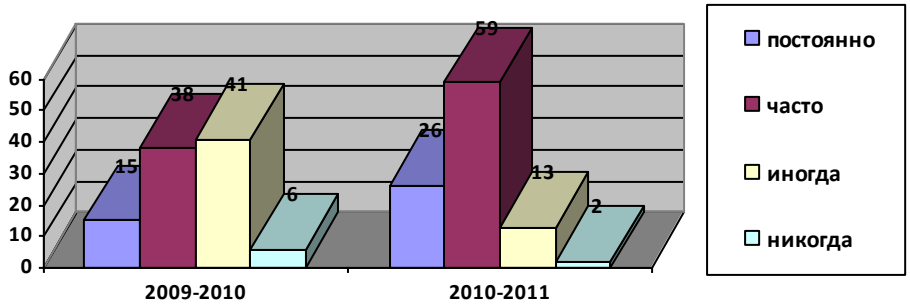


Рис. 2 – «Питаетесь ли Вы в пунктах питания университета?»

Заключение. Таким образом, мы видим, что своевременное получение информации о деятельности системы идеологической и воспитательной работы позволяет скорректировать определенные действия и тем самым устранить причину возникновения нежелательных явлений.

Список литературы

1. Методические рекомендации «Актуальные аспекты организации воспитательного процесса в учреждениях высшего образования в 2011/2012 учебном году». Мн.: РИВШ, 2011. – 25 с.
2. Научно-методические материалы по организации мониторинга эффективности идеологической и воспитательной работы в высшем учебном заведении. Мн.: РИВШ, 2010. – 63 с.
3. План идеологической и воспитательной работы УО «ВГУ им П.М. Машерова на 2010–2011 учебный год». Витебск, 2010. – 46 с.
4. Программа «Формирование здорового образа жизни в УО «ВГУ им П.М. Машерова на 2011–2020 годы». Витебск, 2011. – 42 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТИРОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

А.И. Гурская
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Для современного этапа развития высшего образования характерно значительное увеличение потоков учебной информации. Одновременно все большее значение придается самостоятельной работе студента, доля которой в учебном процессе неуклонно растет. Новые требования к участникам процесса обучения предъявляются и в связи с постепенным переходом к компетентностной модели подготовки специалистов. Особое значение приобретает вопрос о средствах, благодаря которым возможно наиболее быстро и качественно достичь поставленных целей: получить специалиста, обладающего необходимым набором компетенций, максимально используя при этом потенциал обучаемого. Появляется необходимость взаимодействия педагогических и информационных технологий. Во главу угла ставятся уже не только процессы усвоения конкретных знаний и умений, составляющих основу будущей профессиональной компетентности, все более весомыми становятся способы и приемы работы с учебной информацией.

В условиях свободного доступа к интернет-ресурсам, электронным библиотекам, образовательным средам и многообразия печатной учебной литературы актуальным становится вопрос использования в учебном процессе технологий, позволяющих анализировать, структурировать, преобразовывать и компактно хранить учебную информацию. Одной из наиболее удачных технологий, позволяющих решить эти задачи, является технология интеллект-картирования, чаще представленная широко известным в деловых кругах и менее известным в сфере образования методом Mind Maps (интеллект-карты, карты памяти).

Целью данной статьи является анализ возможностей и перспектив использования технологии инеллект-картирования в процессе обучения на примере материалов курса «Молекулярная биология».

Материал и методы. Материалом для выполнения данной работы послужили: УМК по курсу «Молекулярная биология», различного рода источники, содержащие информацию по теме. В ходе выполнения работы проведены: анализ

литературных источников, посвященных вопросам использования метода Mind Maps в различных сферах деятельности, отбор и структурирование учебного материала и сопутствующей документации с помощью программы MindManeger.

Результаты и их обсуждение. Метод Mind Maps разработан и предложен американским ученым и бизнесменом Т. Бьюзеном. В основе концепции интеллект-картирования лежат представления о принципах работы человеческого мозга: ассоциативное (нелинейное) мышление, визуализация мысленных образов, целостное восприятие, что нашло свое отражение в теории радиантного мышления.

При создании интеллект-карт необходимо придерживаться нескольких законов: законов содержания и оформления и законов структуры. Их содержание можно свести к следующим рекомендациям:

- всегда используйте центральный образ;
- ассоциируйте;
- соблюдайте иерархию мыслей;
- используйте цвета;
- используйте ключевые слова и др.

Как правило, в центре помещается ключевое понятие (основной образ), от которого отходят основные ветви с подписями (главные разделы). Основные ветви далее ветвятся на более тонкие ветви. Все ветви подписаны ключевыми словами, заставляющими вспомнить то или иное понятие.

Созданная в соответствии с рекомендациями интеллект-карта может быть использована на любом этапе обучения как преподавателем, так и самим студентом. Работа по составлению карт памяти может быть проведена письменно на листе бумаги (как правило формата А4) или с помощью соответствующей компьютерной программы (ConceptDraw, MindManager, MindGenius, XMind, FreeMind и другие) (рис. 1). Следует отметить, что программное обеспечение позволяет наиболее полно использовать возможности и потенциал технологии интеллект-картирования, так как дает возможность дополнять карту прикрепленными файлами, содержащими более полную информацию по вопросу.

Рис. 1. **Пример интеллект-карты, сделанной с помощью программы FreeMind**

Результаты и их обсуждение. Анализ литературных источников и собственный опыт работы по созданию Mind Maps с помощью соответствующего программного обеспечения позволяют сделать вывод о возможности использования данной технологии на следующих этапах планирования и осуществления учебного процесса:

1. Разработка УМК. Помощь на этапах постановки цели и задач, анализа и формирования структуры УМК.
2. Изложение нового материала. Использование компьютерных программ последних поколений, позволяет предоставить слушателю материал как в форме Mind Maps, так и в виде презентации или рисунка, в которую последняя может быть трансформирована.

3. Изучение нового материала. Темы, вынесенные для самостоятельного изучения, легче понять и законспектировать, пользуясь данной технологией
4. Обобщение и анализ материала. Интеллект-карты позволяют обобщить информацию по разделам курса, проанализировать уже имеющийся материал и дополнить его в случае необходимости.
5. Контроль усвоения информации. Наблюдая за процессом создания студентом интеллект-карты или анализируя уже готовые работы можно скорректировать процесс усвоения учебного материала.
6. Повторение. Использование интеллект-карт существенно сокращает время подготовки к зачетам и экзаменам, так как позволяет, не вычитывая заново большие объемы информации, вспомнить содержание необходимых тем.
7. Рефлексия. Есть возможность сравнить подготовленную студентом самостоятельно интеллект-карту с интеллект-картой, построенной преподавателем; учесть недостатки, если таковые имеются, и сделать выводы о продуктивности своей работы.
8. Написание рефератов, курсовых и дипломных работ. Позволяет предварительно продумать структуру работы и постепенно наращивать вокруг нее необходимую информацию.

Используя технологию интеллект-картирования нами созданы интеллект-карты для тем, рассматриваемых в курсе «Молекулярная биология», на основе Mind Maps построена структура лабораторных занятий.

Заключение. Таким образом, можно говорить о широких возможностях использования технологии интеллект-карт в учебном процессе. Использование соответствующего программного обеспечения позволит существенно упростить процесс построения Mind Maps и повысить их наглядность.

Список литературы

1. Бьюзен, Т. Супермышление / Т. Бьюзен, Б. Бьюзен. – Мн.: ООО «Попурри», 2003. – 304 с.
2. Мюллер, Х. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей / Х. Мюллер. – М.: Омега-Л, 2007. – 126 с.
3. www.mind-map.ru
4. www.wikipedia.ru

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Р.В. Загорулько
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Современное мировое образовательное пространство представляет собой единый организм при наличии в каждой образовательной системе глобальных тенденций и отличительных особенностей. Оно объединяет образовательные системы различного типа и уровня, различающиеся по философским и культурным традициям, своеобразию целей и задач, качественному состоянию.

В связи с этим актуализируется задача соотношения терминологического аппарата, определение соответствия между отдельными компонентами образовательных процессов и образовательными процессами в целом. Так, например, происшедший из Древний Греции и широко распространенный в отечественной науке и практике, термин педагогика принят в немецкоязычных, франкоязычных,

восточноевропейских странах. Предметом педагогики при этом выступает образование как реальный целостный процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах. В англоязычной традиции отсутствует термин «педагогика», но употребляется «наука (или науки) об образовании», что по сути не меняет предмета исследования и изучения. Но такое разграничение препятствует использованию наработанного в рамках одной категории в разрешении сходных проблем в рамках другой.

Целью нашего исследования явилось выявление терминологических различий в современном образовательном пространстве.

Материал и методы. Использовались методы сравнительно-сопоставительного и системно-комплексного анализа научной литературы, терминологические и логические методы, генетический, структурный и системный методы.

Результаты и их обсуждение. Широко используемый сегодня термин «модуль» в европейской системе взаимозачета кредитов (зачетных единиц обучения) – это скорее дисциплина учебного плана, структурный элемент обучения, обеспечивающий заданные компетенции, гибкий по методам обучения, темпу учебно-познавательной деятельности и вариативный по содержанию. При этом выделяются такие циклы модулей: основные, поддерживающие, специализированные, переносимые и т.д. Циклы модулей близки в нашей практике к блокам учебных дисциплин: общепрофессиональный, социально-гуманитарный, специальный. Модуль в отечественной образовательной практике трактуется как логически завершенная часть учебного материала (целевой функциональный узел, в котором содержание соединено с технологией его усвоения и контролем знаний и умений учащихся). И тогда в названиях кредитно-модульной (система ECTS) и модульно-рейтинговой (отечественная практика) систем обучения у термина модуль разные значения. Следует заметить, что мы рассматриваем значения терминов в образовательном пространстве, не затрагивая их интерпретации в других сферах.

Неоднозначное толкование и у термина «высшая школа». Исходное понятие «школа» (греч. schole – досуг) трактуется как учебное заведение для получения среднего образования. В широком смысле может применяться к названию любого образовательного учреждения. В отечественной традиции термин высшая школа объединяет учебные заведения, обеспечивающие получение высшего профессионального образования. К ним относятся институт, академия, университет. Под высшей школой в Бельгии, Нидерландах, Германии, Франции понимается тип высших учебных заведений. Например, в нидерландскоязычной системе высшего образования Бельгии высшая школа – высшее учебное заведение, обучающее студентов по системе бакалавров и мастеров. Не ведет самостоятельных научных исследований, готовит специалистов по прикладным специальностям (н-р, инженеров), в то время как университеты – по фундаментальным наукам. Аналогом рассматриваемой высшей школы в России является институт.

В Канаде и Америке термин «высшая школа» (High School) не относится к высшему образованию, а соответствует третьей ступени нашего среднего образования. Не являясь обязательной, она включает обучение с 9(10) по 12 класс. Высшая школа имеет несколько уровней и в зависимости от их освоения дает или не дает право поступления в университет.

Подобная ситуация понятийного расхождения наблюдается и с термином «неформальное образование», широко используемым в мировой образовательной практике. В настоящее время в образовательном пространстве в зависимости от степени организованности выделяют области - формальное, неформальное и ин-

формальное образование. Признанная в мировой практике терминология к формальному образованию относит организацию обучения, отвечающую следующим требованиям: приобретение обучающимися образования в специально предназначенных для обучения учреждениях; осуществление обучения специально подготовленным персоналом;

завершение успешного обучения общепризнанным документом об образовании; систематическое овладение систематизированными знаниями, умениями, навыками, личностными качествами и ценностными ориентациями; целенаправленная деятельность обучающихся [1].

Определение неформального образования содержат в себе документы Совета Европы. В проекте «Европейский Центр Знаний о Молодежи» специалисты Совета Европы совместно с Еврокомиссией определили неформальное образование как любую, организованную вне формального образования, образовательную деятельность, дополняющую формальное образование.

В большинстве стран имеется своя специфика понимания неформального образования. Например, в Германии образование в стиле «неформат» – своеобразное образование для взрослых, а в Канаде под этим термином подразумевают любое образование, не входящее в систему образования, которое спонсируется государством. Неформальное образование позволяет человеку на любом возрастном этапе получить необходимые ему знания.

Неформальное образование объединяет все образовательные инициативы, реализуемые вне стен традиционной системы образования. Обучение может проводиться как по сертифицированным программам, дающим право на получение дипломов и сертификатов общепризнанного образца, так и по несертифицированным. К неформальной образовательной деятельности относится широкий круг инициатив: всевозможные семинары, курсы, тренинги, предлагаемые и проводимые на базе учреждений образования, частных фирм и государственных учреждений, репетиторство и т.д. Целью подобного обучения может быть гражданское, правовое, гендерное, экологическое образование, освоение компьютерной грамотности, изучение языков и др.

По сути неформальным образованием является дополнительное образование, направленное на расширение возможностей в интеллектуальном, эстетическом, нравственном и физическом развитии личности при получении основного образования, углублении профессиональной компетентности, а также на решение задач кадрового обеспечения всех сфер социально-экономической деятельности. Дополнительное образование может осуществляться на всех уровнях основного образования, а также включает внешкольное воспитание и обучение, повышение квалификации и переподготовку кадров [3].

К неформальному образованию, например в России, относятся также профессионально направленные и общекультурные курсы обучения, проводимые в народных университетах, центрах непрерывного образования, центрах образования взрослых, в лекториях общества «Знание» и т.д. К сожалению, проводимые в Беларуси фестивали и недели неформального образования акцентируют внимание преимущественно на гражданском образовании и подготовку лидеров и организаторов для него, заметно сужая объем используемого термина, что не лучшим образом влияет на стратегию развития неформального образования.

Заключение. Изучение, адаптация и использование зарубежного образовательного опыта неизбежно сопряжены с выявлением соответствий в терминологическом аппарате, его содержательном наполнении и практическом использовании.

Список литературы
1. Змеев, С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.:ПЕРСЭ, 2007.
2. Мухлаева Т.В. Международный опыт неформального образования [Электрон.ресурс.]/ Институт образования взрослых РАО. – Санкт-Петербург.2010. – Режим доступа: http://iovrao.ru/?c=118. – Дата доступа: 20.10.2011.
3. Основы андрогогики / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогоя и др.: Под ред. И. А. Колесниковой. – М., 2003.

РОЛЬ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В РАЗВИТИИ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА

И.Е. Керножицкая
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Проблема повышения качества профессиональной подготовки учителя не теряет свои актуальности, прежде всего потому, что развивающееся общество предъявляет новые и более высокие требования к школе, педагогической деятельности, результатам обучения и воспитания. «Организуя профессиональную подготовку компетентного специалиста, – пишет Е.В. Бондаревская, – важно представлять целостную картину педагогической реальности, в которую выпускник вуза должен войти, быстро освоиться в ней, постичь смысл профессии и педагогической деятельности на практике и нацелить себя на формировании собственной стратегии в меняющихся обстоятельствах. Это возможно, если выпускник уже со студенческой скамьи выступает как самоорганизующийся субъект» [1, с. 78].

Реализация этой идеи предполагает целенаправленное использование образовательной среды вуза для усиления субъектной роли студента в отношении к учебе, личностному развитию, профессиональному становлению.

Цель данной работы – проанализировать способы продуктивного взаимодействия преподавателя и студентов на занятиях по педагогике, стимулирующих проявление и развитие субъектности обучающихся.

Материал и методы. В течение ряда лет преподаватели кафедры изучают проблему формирования субъектности студентов в образовательном процессе. На теоретическом уровне выявлена сущность субъектности как приоритетного свойства личности студента; обоснована идея необходимости новых подходов к организации занятий по созданию условий для проявления субъектности обучающихся; проведено анкетирование по выявлению отношения студентов к субъект-субъектному взаимодействию в учебном процессе и проанализированы результаты; усовершенствована методика взаимодействия преподавателя и студентов по подготовке и проведению практических занятий по педагогике.

Результаты и их обсуждение. В современном обществе такое качество как субъектность воспринимается необходимым атрибутом успешного человека. Именно субъектность несет в себе активность, рефлексию, осознание собственных возможностей, внутреннюю свободу выбора, стремление к саморазвитию. Ссылаясь на исследования ученых (Бережной И.Ф., Маленкова Н.А., Мацкаловой О.А. и др.), субъектность студента проявляется в способности к целенаправленной организации и регуляции своих действий и поступков, в стремлении к овладению разнообразными видами деятельности для раскрытия внутреннего потенциала в достижении успеха.

Результаты анкетного опроса студентов III курса (114 респондентов) показали, что понимание содержания субъектности есть у 96%, привлекательные стороны субъектной позиции видят 82%, формы проявления субъектности в студенческой жизнедеятельности описали 58%. Оценивая наличие у себя качеств субъекта, две трети опрошенных отмечают самостоятельность, креативность, готовность к проявлению инициативы, ответственности. Большинство респондентов связывают реализацию собственной субъектности с учебным процессом.

Опросы, анкеты, наблюдения, изучение продуктов деятельности студентов убеждают, что студенты понимают ценностные основы субъектности, осознают в себе те качества и умения, которые помогают реализоваться, готовы проявлять их, однако образовательная среда и, в первую очередь, учебное занятие не всегда дает импульс активизации этих процессов. В этих условиях приобретает особую значимость совершенствование методики взаимодействия преподавателей и студентов при подготовке и проведении занятий.

В работе кафедры педагогики проявляется тенденция перехода на гибкие модели учебных занятий, и обучение все чаще предстает в форме сотрудничества. Переосмысливается позиция преподавателя в обучении. На смену преподавателю-источнику и транслятору «готовых знаний» приходит преподаватель-посредник между теорией и процессом ее овладения студентами, консультант, координатор деятельности, помощник в расширении личностного опыта. Он создает условия для проявления студентами интереса к самостоятельной работе, активности в приобретении, применении знаний, осознании их практической ценности в профессиональном становлении. Возрастает роль самого обучаемого, который участвует в поиске знаний, трансформации их в умения и навыки, развитии своего креативного и инновационного потенциала. Разноуровневые по сложности учебно-творческие задания, разработанные и включенные в учебные пособия кафедры (эстафета вопросов, рассуждения по цитатам, воображаемый диалог, моделирование ситуации и т.д.), помогают приобщать студентов к самостоятельной познавательной деятельности, развивать навыки анализа, формировать культуру рефлексивного и критического мышления, готовят к конструктивному профессиональному общению.

Основные методические инновации в организации занятий связаны с использованием интерактивного обучения, предпосылкой которого выступает установка преподавателя и студента на взаимодействие, эмоционально окрашенное общение, общую заинтересованность в рассмотрении педагогических явлений и процессов. В интерактивном обучении, по сравнению с традиционным, активность преподавателя уступает место активности самих обучаемых, а его задача – побуждать студентов к формулировке и проговариванию своих мыслей, поиску решений конкретных ситуаций, установлению обратной связи. Обмен знаниями, идеями, опытом, взаимообогащение эмоционально-ценностными отношениями происходит в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, позволяющей каждому участнику взаимодействия чувствовать свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность. В ходе такой работы приобретается опыт принятия другого человека, готовность, если не разделить его позицию, то отнестись к ней с уважением [2, с. 24].

Интерактивное обучение предполагает разнообразие технологий. Результативными являются: анализ ситуаций, презентация микроисследований, решение проблемных задач, дебаты, дидактические игры, дискуссии, разработка и защита исследовательских проектов, создание педагогических коллажей, тренинги, педагогические конкурсы, творческие мастерские, ролевые игры.

Как показывает опыт, эффективная работа преподавателя и студентов в режиме интерактивного обучения зависит от нескольких условий.

1. Соответствие возможностей преподавателя целям и задачам данной технологии (ситуационный анализ, мозговая атака, ролевая игра, защита проекта и т.д.) и готовность выступать в том или ином амплуа: в роли организатора, коммуникатора, психолога.

2. Наличие у преподавателя и студентов опыта участия в групповом взаимодействии, когда происходит совместное обсуждение, коллективное решение проблемы, и участники взаимно обогащают друг друга, прежде всего, различными подходами к решению проблемы.

3. Владение диалогом, поскольку диалогическое общение является необходимым условием «субъект-субъектных» отношений в противоположность традиционным «субъект-объектным». Равноправие, построенное на партнерских взаимоотношениях обучаемых и обучающего, осуществление обратной связи, поддерживает общее коммуникативное и смысловое поле, требующее единого понимания проблемы и разговора как бы на «одном языке».

4. Открытая познавательная позиция, которая предполагает особый тип отношений к педагогическим явлениям. Чтобы проявить открытую познавательную позицию, преподаватель применяет приемы демонстрации разных точек зрения, разных идей и неоднозначных суждений, которые интерпретируют факт, действие, явление, сохраняя реалистичность научных позиций.

Заключение. Развитие субъектности студента требует создания особой образовательной среды на занятиях, которая призвана мотивировать обучающихся к познанию, творчеству, помогать раскрывать внутренний потенциал, формировать у окружающих смысловую систему представлений о себе.

Список литературы

1. Бондаревская, Е.В. Методологические проблемы становления педагогического образования университетского типа / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2010. – № 9. – С. 73–84.
2. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение / А.П. Панфилова. – М., 2009. – 192 с.

ГЕНДЕРНАЯ ПАРАДИГМА В ОБРАЗОВАНИИ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

М.В. Кузнецова
Витебск, УО «ВГАВМ»

Образование как институт социализации и как процесс приобретения знаний неразрывно связано с развитием педагогической науки, имеющей различные парадигмы обучения и воспитания подрастающего поколения.

Развитие гендерной теории также оказало свое влияние на появление новых подходов в педагогике. В связи с этим в развитии педагогики исследователи выделяют несколько этапов, которым соответствовали различные подходы к обучению: традиционный, критический, феминистский и гендерный [1, с.168].Традиционный подход являлся господствующим в педагогике до 60-х годов прошлого столетия и по сей день не утратил своего влияния. В русле данного подхода учащийся рассматривается как объект педагогического воздействия. Исходная позиция заключается в достижении основных целей педагогики: формировании знаний и воспитании личности, полезной обществу. В педагогике

данного направления используются традиционные методы обучения и традиционные отношения «учитель-ученик», когда учащийся выступает в качестве объекта, который пассивно потребляет передаваемые ему знания. При этом образовательный процесс рассматривается с точки зрения педагогического управления, коррекции личности учащегося «извне», без учета его активности и индивидуальности. В конечном счете, ученик в традиционной педагогике является послушным нерефлексирующим исполнителем.

В противовес традиционному подходу в западной педагогике в конце 1960-х появилось новое направление – критическая педагогика или критическая теория образования, в русле которой рациональные постулаты традиционной педагогики подвергались резкой критике и пересмотру. Лидерами данного направления являются представители академической педагогики США (Анри Жиро и Питер Макларен),французской критической педагогики (Пьер Бордо) и другие. Теоретическими источниками данного направления выступили работы Л. Альтюссера, А. Грамши, П. Бурдьё, Б. Бернстайна и др. В те же 1960-е годы к изменению позиций в педагогике пришли видные российские ученые - Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин, Г.П. Щедровицкий, В.В. Давыдов и другие. Задача школы, по мнению критических педагогов, должна заключаться не в том, чтобы в соответствии с интересами общества унифицировать систему обучения и «нормализовать» детей, а в том, чтобы дать им возможность для развития аналитических способностей и «самости». Не универсализация, а поддержка разнообразия. «Из таких школ должны выходить граждане, рассматривающие мир как изменяемый» и именно «школы должны быть источником социальной трансформации и эмансипации» [4, с.61].

В критической педагогике проблемы неравенства в образовании ставились преимущественно в контексте классового или расового происхождения учащихся. Позже возникло новое направление – феминистская педагогика, представительницы которой поставили в качестве основной проблему гендерного неравенства, существующего в системе образования. Таким образом, в фокусе внимания феминистской педагогики оказались гендерные отношения. Анализируя систему обучения в западных странах, сторонницы феминистской педагогики пришли к выводу о том, что школьное образование способствует закреплению и воспроизводству традиционных гендерных ролей и стереотипов.

Следующим шагом в развитии педагогических подходов стала интеграция в сферу образования и воспитания достижений гендерной теории и формирование гендерного подхода в педагогике или гендерной педагогики.Воспитание ребенка с учетом его половой принадлежности можно рассматривать исходя из двух основных парадигм: традиционной и гендерной. Традиционное полоролевое воспитание опирается на представления о биологических (врожденных и безусловных) различиях между полами и приписывает каждому полу жесткие модели поведения, определенные занятия, профессии, личностные качества.

Термин «гендерный подход» возникает в социологии в 1970е годы. Он формируется как оппозиция исследованиям отношений между полами. Под гендерным подходом в социологии мы понимаем анализ отношений власти, организованных на основании культурно-символического определения пола. Культурно символическое определение пола (то, что называется гендером) - это комплексная характеристика статуса, которая возникает на пересечении множества признаков индивида и/или группы. Таким образом, гендерный подход – представляет собой вариант стратификационного подхода, в нем всегда присутствует тезис о неравном распределении ресурсов по признаку

приписанного пола, об отношениях господства-подчинения, исключения-признания людей, которых общество относит к разным категориям пола.

Как осуществлять воспитательные воздействия в образовательных учреждениях, чтобы полоролевые нормативы, усваиваемые с детства, не стали серьезным препятствием для самореализации личности? Гендерная педагогика намечает определенные пути в этом направлении, подчеркивая, что основной целью является «если не преодоление, то смягчение гендерных стереотипов» [2, с.109]. Для этого педагогам необходимо видеть в ребенке не просто мальчика или девочку и в соответствии с этим строить систему своих воспитательных воздействий, но знать и уметь анализировать каждый фактор, который может повлиять на становление гендерной идентичности ребенка.

Современная гендерная теория в ее применении к образовательной теории и практике способствует смене образовательной парадигмы: переход от полоролевого подхода к гендерному подходу. В современных условиях полоролевой подход в образовании сдерживает становление и развитие личности девочек/девушек и мальчиков/юношей, поскольку традиционные модели феминности и маскулинности не соответствуют требованиям развития общества. Гендерный подход, построенный на более гибком отношении к различиям между полами (их нейтрализацию и смягчение), поощрение видов деятельности соответствующих интересам личности, предоставляет мужчинам и женщинам возможность выбора видов поведения исходя из конкретной ситуации не будучи лимитированными традиционными патриархальными моделями устройства общества [3, с.269]. Отсутствие ориентации на «особое предназначение» мужчины и женщины предоставляет личности больше возможностей для персональной и профессиональной самореализации.

Цель гендерного подхода в образовании – деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, создание условий для максимальной самореализации и раскрытия способностей девочек и мальчиков в процессе педагогического взаимодействия. Гендерный подход в образовании предполагает гармонизацию поло-ролевого взаимодействия на основаниях эгалитаризма как принципа равных прав и возможностей личности независимо от половой принадлежности. Суть гендерной педагогики заключается не в том, чтобы отказаться от понятия пола, а в том, чтобы помочь успешной социализации ребенка с помощью определенных мер, направленных на создание условий для гармоничного развития его личностных наклонностей. Образование наряду с другими агентами социализации призвано заложить фундамент для реализации политики гендерного равенства при воспитании подрастающего поколения.

Список литературы

1. Введение в гендерные исследования. Учебное пособие под ред. Костиковой И.В. – М.: МГУ. – 2000. – 230 с.
2. Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Монография в 2 частях под ред. Штылевой Л.В. Мурманск: ОУ КРЦДО и РЖ, ч.2. – 200 с.
3. Ким Л. Гендерные аспекты в сфере образования// Введение в теорию и практику гендерных отношений: сборник научных статей: Ташкент, 2007, с. 264–285.
4. Фрумин И.Д.. Вызов критической педагогики// Вопросы философии. 1998. № 12, с.57–72.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ

Е.Н. Лебедева
Витебск, ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»

Создание и расширение информационного пространства на основе глобальных компьютерных сетей ставят перед системой образования принципиально новую проблему подготовки специалистов к работе с большими массивами информации. Следовательно, возникает необходимость пересмотра, как общей методологии, так и конкретных методов и приемов обучения. Целью данного исследования является обоснование некоторых новых походов и методологий в вузовском преподавании на примере внедрения в образовательный процесс инновационных педагогических и инфрокоммуникационных технологий.

Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие глобальные задачи:

- разработать модели учебной деятельности, использующие инновационные технологии и учитывающие их дидактические свойства и функции;
- определить наиболее целесообразные методы применения инновационных технологий и разработать учебно-методические материалы по их применению в преподавании;
- изучив современные инновационные процессы, выработать конструктивные педагогические, методические, технологические рекомендации по их использованию в учебном процессе.

Материал и методы. В процессе работы были использованы основные общенаучные методы исследования: аналогии и моделирования, абстрагирования, системного анализа и формализации, методы наблюдения и эксперимента. Материалами, используемыми в процессе работы, явились учебные, учебно-методические материалы, научные статьи по дисциплине «Микроэкономика».

Результаты и их обсуждение. Результатом работы стала разработка электронных учебно-методических материалов по дисциплине «Микроэкономика». Электронный учебно-методический комплекс включает в себя следующие элементы:

1. Конспект лекций по дисциплине. Студентам предлагается два варианта учебного материала. Первый вариант – это подробный конспект лекций по курсу, снабженный примера из практики, с последующим разбором экономической ситуации. И второй вариант, так называемый опорный конспект. Он включает в себя: основные термины и понятия, базовые определения и формулы по каждой теме курса. Опорный конспект позволяет сориентировать студента на выделение главных, базовых понятий дисциплины и полезен при повторении уже изученного материала.

2. Практикум для подготовки и проведения семинарских занятий по дисциплине. Включает в себя тематику семинарских занятий и вопросы, вынесенные на обсуждение, вопросы для обсуждения проблемного характера, задачи и упражнения для закрепления материала и тестовые задания для текущего контроля знаний студентов.

3. Методические рекомендации по проведения СУРС (самостоятельной управляемой работы студентов). Включают в себя разработку двадцати пяти ва-

риантов индивидуальных заданий для студентов учебной группы по темам, вынесенным на самостоятельную подготовку. Номер задания каждого студента определяется по его порядковому номеру в журнале. Задания представлены в виде задач. Студенты самостоятельно решают их и затем устно защищают свое задание на индивидуальных консультациях.

4. Тесты для итогового контроля. Использование в учебном процессе тестов позволяет обеспечить усвоение студентами основополагающих понятий и принципов теории дисциплины, сформировать необходимые навыки применения понятийного аппарата в качестве активного инструментария при изучении прикладных дисциплин в практической деятельности; подготовить студентов к изучению и усвоению специальных и прикладных экономических дисциплин.

5. Заключительная компьютерная игра по дисциплине «Мир микроэкономики». Предполагает подготовку докладов с обязательной презентацией командами студентов: презентация команды-участника, презентация научного доклада команды и сам брейн-ринг, представленный компьютерной игрой-конкурсом.

Результатом разработки УМК по дисциплине и практического использования его в учебном процессе стало улучшение качества подготовки студенческой аудитории по дисциплине.

Заключение. Использование такого электронного комплекса, на наш взгляд, позволит реализовать основные принципы инновационных технологий на практике. А именно: применить принцип систематичности (использование инновационных образовательных технологий в процессе изучения дисциплин должно носить непрерывный, систематический характер); обеспечить комплексность (образовательные инновационные технологии необходимо использовать в разумном сочетании с традиционными технологиями обучения); добиться технологичности (использование технических средств (компьютера) в организации учебного процесса. И, кроме того, заинтересовать студентов в изучении дисциплины, что является важнейшим фактором повышение качества их обучения.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТА КАК КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

О.А. Любченко
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Образование современного человека должно обеспечивать не только его профессиональные умения и навыки, но и способность к социальной адаптации, конкурентоспособность каждого индивида. В ходе разнообразной деятельности студента вуза возникает информационный дефицит как недостаток информации, проблемы с ее поиском, неумение ее оценить, выбрать нужное и т.д. Информационная компетентность, которая ставит своей задачей решение этих проблем, должна обеспечиваться в стенах университета. В образовательных стандартах нового поколения (2008 г.) для студентов высших учебных заведений определен компентностный подход, т.е. выдвинут ряд требований к профессиональным компетенциям выпускников и в частности при работе с информацией. Это же подход закреплен в Кодексе Республики Беларусь об образовании.

Материал и методы. При написании данной статьи использовались библиографический метод, терминологический анализ, метод обобщения, деятельностный подход. В качестве источников были рассмотрены научно-практическое пособие З.А. Сафиуллиной «Информация: ценность и оценка», а также статьи из

периодических изданий: «Высшее образование в России» и «Одаренные дети и современное образование».

Результаты их обсуждения. Готовность выпускника к включению в профессиональную деятельность зависит не столько от полученных знаний, умений, навыков, сколько от компетенции и компетентности. Обращение к характеристике содержания этих понятий, которые значительно шире знаний, умений и навыков ввиду включения личностной направленности, позволяет выявить существенные отличия: компетенция – наперед заданное требование к образовательной подготовке, параметр профессиональной роли. Компетентность же, состоявшееся личностное качество, уровень освоения компетенции, определяемый способностью решать жизненные и профессиональные проблемы [1, с. 135].

Информационная компетентность, являясь не сегодняшний день одной из ключевых, может быть определена как готовность к самообразованию, способность выявлять пробелы в своих знаниях и умениях при решении новой задачи, оценивать необходимость той или иной информации для своей деятельности, осуществлять информационный поиск и извлекать информацию из различных источников и на любых носителях, что позволяет гибко изменять свою профессиональную квалификацию, самостоятельно осваивать знания и умения, необходимые для решения поставленной задачи [2, с. 58].

Современная библиотека в свою очередь ответственна за создание гибкой, подвижной системы, в которой было бы известно место каждого работающего источника информации. Специфика же вузовской библиотеки заключается в том, что здесь приобщение к культуре происходит через документы, в которых отражены элементы той или иной профессиональной деятельности. Документный фонд университетской библиотеки, сформированный в соответствии с направлениями профессиональной подготовки, – это библиотечная модель профессиональных сфер деятельности. Следовательно, вузовская библиотека как социальный институт является механизмом профессиональной социализации человека по средствам создания информационной оболочки и формирования информационно компетентной личности.

Цель процесса формирования информационной компетентности может быть определена как расширение знаний, умений и навыков по информационному самообеспечению профессиональной деятельности. Студент должен владеть рациональными приемами самостоятельного ведения поиска и систематизации данных в соответствии с профессиональными информационными потребностями, формализованными методами аналитико-синтетической переработки информации, способами оценивания. Также немаловажным является умение использовать технологию подготовки и оформления результатов собственной научно-методической деятельности. К сожалению, сегодня можно говорить о том, что в рамках общеобразовательной школы необходимые виды информационной деятельности не всегда усваиваются. Естественно, что данные лакуны необходимо восполнять. Особенно остро стоит проблема, связанная с изучением формализованных методов аналитико-синтетической переработки информации.

Студент также должен понимать, что написание любой научной работы должно сопровождаться обращением к фундаментальным первоисточникам: монографиям, научным статьям, диссертациям, отчетам о НИР и ОКР. Он должен владеть знаниями о соответствии вида документа характеру предоставляемой в нем информации. Только обладая этими знаниями можно переходить к поиску, как основе всех информационных процессов.

Информационно-библиографический поиск также сопряжен с рядом про-

блем. Технические вопросы библиотека решить в состоянии: обучить каждого своего пользователя основам поиска в традиционном и автоматизированном режиме. Что же касается умения студента сформулировать свой информационный запрос (расширить или сузить), то эта проблема не решается только силами информационного учреждения. Без необходимых профессиональных знаний сделать это крайне тяжело.

На следующем этапе информационной деятельности, когда информация, соответствующая поисковому образу документа, найдена – ее следует оценить. Критерии оценки информации зависят от периода обращения. В первом периоде особенность ценностных отношений зависит от состояния тезауруса студента, степени соответствия друг другу понятийного аппарата его и автора произведения, характера решаемой им задачи. Во втором периоде происходит преобразование информации. При этом следует отметить, что информативность не обязательно должна совпадать с ценностью, то есть не вся информация, соответствующая запросу, будет полезной. На этом этапе в самой библиотечно-библиографической деятельности появляются тенденции акцентирования внимания пользователей, например, на авторе информационного продукта. Кроме того, с возрастанием объемов информации, которая подвергается обработке, необходимы новые методы ее оценивания. В частности, компрессия текста при информационном насыщении в информационных системах (сеть Интернет). В основе новых подходов лежит направленное сжатие, ориентирующееся на информационные потребности конкретного потребителя [3, с. 92–93].

Далее студент должен продемонстрировать уже самостоятельное владение формализованными методами аналитико-синтетической переработки информации: составление библиографического описания, реферата, обзора и т.д. Если такой навык отсутствует, то его также необходимо сформировать.

Заключение. Исходя из выше изложенного, можно сделать вывод, что для студента информационная деятельность как таковая не является главной целью обучения. Она выступает лишь как необходимое сопровождение учебного процесса. Однако от умения ее правильно организовать и осуществить зависит успех в учебе и как результат вся будущая профессиональная и научная деятельность.

Список литературы

1. Казанцева, В. Информационная культура личности / В. Казанцева // Высшее образование в России. – 2008. – № 12. – С. 134-136.
2. Копытов, М. А. О ключевых компетентностях с позиции результата процесса образования // Одаренные дети и современное образование. – 2008. – № 2. – С. 58
3. Сафиуллина, З. А. Информация: ценность и оценка : научно-практ. пособие / З. А. Сафиуллина. – Либерея-Бибинформ, 2006. – С. 92–93.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Н.М. Медвецкая
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В современных условиях при повышении уровня профессиональной подготовки особое внимание уделяется интеллектуальному, нравственному, культурному развитию, профессиональному росту и творческой самостоятельности будущего специалиста. В реализации обозначенных задач ведущую роль играет но-

вая междисциплинарная область знаний в системе наук о человеке – акмеология.

Предмет данной науки – закономерности развития и саморазвития зрелого человека, развития творческой готовности к предстоящей профессиональной деятельности. Педагогическая акмеология включает раскрытие закономерностей механизмов достижения вершин в педагогической деятельности; исследование процессов поэтапного становления студента – профессионала; дает рекомендации путей его становления [1].

Субъективным фактором достижения вершин служит мотивация профессиональной деятельности. Важный этап в становлении профессионального мастерства специалиста – период обучения в вузе. Сложная задача на этапе обучения в вузе – формирование педагогической техники. Владение педагогической техникой позволит молодому специалисту адекватно реагировать в экстремальной ситуации и в условиях новой социальной среды [2]. Педагогическая техника способствует гармоническому единству внутреннего содержания деятельности учителя и врача и внешнего его выражения. Студент, освоивший основы педагогической техники, легче адаптируется в профессиональных условиях, так как педагогическая техника предусматривает: умение управлять своим поведением (мимика, пантомимика); умение управлять своим эмоциональным состоянием (создание мажорной обстановки на уроке или тренировочном занятии, снятие излишнего психического напряжения при обследовании).

Цель: изучить влияние учебных занятий по специальным спортивным дисциплинам на выработку акмеологического подхода к достижению высокого профессионального мастерства у студентов факультета физического воспитания и спорта (ФФКиС) университета.

Материал и методы. Проведены исследования анонимным анкетированием студентов. Из 80 студентов ФФК и С (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. Характерно, что наивысшие спортивные достижения у юношей и девушек ФФКиС отмечены еще до поступления в университет, что является ярким примером акселерации в спорте. Так, среди опрошенных студентов 19-летняя чемпионка Европы в плавании, которая в момент опроса (одновременно проводились исследования по соблюдению студентами здорового образа жизни) имеет вредную привычку табакокурения. В тоже время приятно отметить пример достижения спортивного совершенства на Олимпийских Играх студентом старшекурсником.

Результаты и их обсуждение. Педагогическая направленность проявляется во всей профессиональной жизнедеятельности учителя и отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие и логику поведения, весь облик учителя. Как отмечает Е.Н. Рогов (1998), степень сформированности педагогической направленности может быть выражена в разном уровне ее развития и проявлении деформаций. Наличие деформаций выливается в отсутствие интереса к своему предмету и к своему делу, отсутствие социальной ответственности, нарушение элементарных правил обучения. Для определения уровня сформированности направленности на педагогическую деятельность у студентов физкультурного вуза (по Е.Н. Рогову, 1998) были выделены следующие типы: "организатор", "коммуникатор", "интеллигент", "предметник".

При изучении профессионально-педагогической направленности личности студентов мы выяснили следующее: у студентов педагогов преобладает высокий уровень направленности на организаторскую, коммуникативную деятельность. Это очень отрадно, так как работа преподавателя физической культуры и тренера требует широкого спектра умений именно данного направления. Однако направ-

ленности типа "предметник" и "интеллигент" имеют очень низкий уровень, что говорит о необходимости повышения интереса к содержанию будущего предмета и повышения творческого потенциала студентов. Всякое негативное проявление или недостаточную выраженность любого типа направленности на педагогическую деятельность у студентов физкультурного вуза следует рассматривать как диспропорцию [2] .

Мононаправленность, т.е. выраженность одного типа педагогической направленности, проявляется различно. Это может быть или "коммуникатор", или "организатор", или "предметник". С высоким уровнем мононаправленности – 59%. С низким уровнем полинаправленности – по 31% студентов. Низкий уровень полинаправленности показывает, что у студентов еще не сформировалась направленность на педагогическую деятельность ни по одному типу. Студентов ФФКиС с высоким уровнем полинаправленности не выявлено.

Заключение. Для обеспечения разносторонней подготовки к профессиональной и педагогической деятельности по четырем типам: "организатор", "коммуникатор", "предметник", "интеллигент" на учебных занятиях по физическому воспитанию студентам педагогам рекомендовано включать серию коммуникативных упражнений; педагогических задач; заданий творческого характера; проблемных ситуаций; деловых игр; заданий по организации и проведению части занятия, которые обеспечат качественное формирование типов педагогической направленности.

При решении этих задач нельзя допускать превалирования одной из них за счет других. Иногда учителя со спортивной направленностью основное внимание уделяют физическому развитию учащихся, забывая о воспитательных и общеобразовательных (предметных) сторонах. К сожалению, в планы учебных программ факультета не включен курс «Акмеологические основы подготовки специалистов физической культуры и спорта», а при изучении других дисциплин не уделяется должного внимания акмеологии.

Список литературы

1. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М, 1998. – 168 с.
2. Гордиенко В.Е. Формирование культуры речи у будущих специалистов в области физической культуры и спорта на этапе довузовской подготовки: Автореф. канд. дис. М., 2003. – 23 с.

УЧЕБНО-НАУЧНО-КОНСУЛЬТАЦИОННЫЙ ЦЕНТР КАК ИННОВАЦИОННЫЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ, ШКОЛЬНИКОВ, СТУДЕНТОВ, ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Е.П. Милашевич
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Создание учебно-научно-консультационных центров является конкретным инновационным проектом с целью расширения и координации форм взаимодействия университета и школы в образовательно-воспитательной сфере.

Учебно-научно-консультационный центр УО «ВГУ им. П.М. Машерова» и УО «ГОСШ № 45» является структурным подразделением педагогического факультета, который обеспечивает эффективность учебно-методической и научно-исследовательской деятельности студентов и преподавателей университета, а

также повышение компетентности педагогического состава школы, школьников и их родителей.

Целью нашего исследования являлось изучение системы деятельности «Учебно-научно-консультационного центра» и теоретическое обоснование основных аспектов и направлений по формированию профессиональных компетенций участников образовательного процесса, что является весьма актуальным для практической подготовки будущих педагогов.

Материал и методы. На основании проделанного анализа современных исследований по вопросам инновационных подходов в системе высшего образования и потребностей педагогической практики нами был проведён не только мониторинг результатов работы центра, но и обобщён опыт работы УНКЦ в рамках инновационной деятельности. Использовались методы обобщения и систематизации материала, наблюдение, анализ продуктов деятельности.

На первом этапе создания и организации работы центра мы столкнулись с трудностями определения содержания, направлений и функций деятельности. Опираясь на имеющийся опыт в области создания центров и учитывая запросы школьной практики, мы обратили внимание на необходимость научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов, оказание психолого- педагогической помощи семье, психолого-педагогическое сопровождение ученика и студента в образовательном процессе.

Конечно, такое содержание работы, определило многофункциональность деятельности центра. Его основные функции: информационная, организационная, контролирующая, инновационная, формирующая, компетентностная.

УНКЦ получил репутацию реально действующего компетентностного центра, имеющего следующие характеристики: новаторство, мобильность, креативность, рефлексия, системность, целенаправленность. Мобильность – способность к быстрому действию; системность - организация работы центра на разных уровнях взаимодействия; рефлексивность – способность к самоанализу результатов; новаторство – появление нового в созидательной деятельности преподавателей, учителей студентов и школьников. Креативность ярко проявилась в различных творческих проектах, реализованных в центре и в разработке организационно-структурной теоретической модели центра, выделяя в ней основные компоненты, такие как целевой, содержательный, процессуально-деятельностный, организационно-управленческий и результативно-оценочный.

Результаты и их обсуждение. Сегодня, мы можем говорить о разнообразии форм работы в центре с педагогами, школьниками, студентами и чётком определении основных направлений работы УНКЦ: организационная и учебно-методическая деятельность, научно-инновационная, воспитательная и профориентационная работа со школьниками и студентами, практико-ориентированное направление и психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса в школе.

Студенты и преподаватели любят бывать в центре. Студентам очень удобно там работать, размышлять, рефлексировать свою практическую деятельность, они могут пользоваться методическими разработками и электронными материалами. В центре любой студент может также получить психологическую и педагогическую помощь и поддержку. Важной задачей учебно-научно-консультационного центра является обеспечение качества учебных и производственных практик студентов и реализация модели подготовки специалиста современной системы образования.

Центр стал и для педагогов школы хорошей базой их профессионального роста. Мы стремимся всегда оказать ту научно-методическую помощь, которую

запрашивает учитель и администрация школы.

На сегодняшний день в центре налажено сотрудничество с кафедрами университета, управлением воспитательной работы, ЦИТ, ИПК и ПК, газета «Мы и час». Профессиональные услуги центру предложили преподаватели многих кафедр университета.

Профессорско-преподавательский состав университета активно участвует в различных формах работы по повышению профессионального мастерства учителей, проводит научно-исследовательскую работу со школьниками и студентами, организует совместные научно-практические конференции. Преподаватели кафедр приняли участие в методических объединениях учителей Первомайского района по географии, русскому языку, математике, физике, проводимых на базе школы № 45**.**

Консультации для учителей информатики по внедрению программы «moodle» в образовательный процесс провели сотрудники центра информационных технологий.

Педагоги психологи отдела воспитательной работы с молодёжью провели серию занятий с элементами тренинга со школьниками 9-11 классов по психологической подготовке к выпускным экзаменам и оказали помощь в психологическом сопровождении детей во время проведения областных олимпиад.

Сотрудники газеты «Мы и час» посетили занятия кружка с одарёнными школьниками «Почемучка», брали интервью у директора школы и руководителя УНКЦ, о чём и сообщали в своей газете. Активно включилась в сотрудничество и кафедра социально-гуманитарных и экономических дисциплин ИПК и ПК, организуя на базе УНКЦ практику и практические занятия со слушателями специальности «Психология».

Благодаря работе преподавателей университета по основным направлениям деятельности УНКЦ, профессиональным вниманием были охвачены все категории участников образовательного процесса: педагоги, студенты, школьники и их родители.

Педагоги школы были включены разнообразные формы работы: консультации, семинары, «Педагогические гостиные», ярмарка научных идей, круглые столы, тематические выставки, рекламные акции. Студенты педагогического факультета вне рамок практики провели психологические викторины с учениками 5-6 классов**,** а студенты факультета социальной педагогики и психологии организовали диагностическое обследование межличностных отношений во всех 5-классах школы и провели классные часы по проблемам оптимизации общения в 5-классах. Такое активное участие студентов в жизни школы обеспечивает формирование у них практических навыков взаимодействия со школьниками и умений профессиональной диагностики.

С целью реализации задач воспитательной и профориентационной работы, для школьников было организовано несколько интересных мероприятий**:**

1. Профориентационная концертная программа с участием преподавателей и студентов педагогического факультета и военной кафедры.
2. Профориентационная экскурсия на математический факультет УО «ВГУ им.П.М.Машерова» для учащихся 11 классов.
3. Презентация для школьников «Психология на каждый день», которая проведена студентами ФСП и П.
4. Внеклассное мероприятие с 9А и 9Б классами «Экономический марафон» организовано преподавателями кафедры экономической теории.

Наиболее полезным для кафедры психологии оказалось сотрудничество с

социально-педагогической и психологической службой школы, которое позволило обмениваться опытом работы, представлять результаты исследовательских проектов преподавателей педагогам и школьникам, совершенствовать профессиональное мастерство преподавателей кафедры. Систематически в УНКЦ проводятся преподавателями кафедры психологии практические и лабораторные занятия со студентами по различным дисциплинам психологии. В рамках научно- исследовательской деятельности студентов на базе СШ №45 реализовано 7 дипломных проектов по психологии.

Заключение. Деятельность учебно-научно-консультационного центра постоянно совершенствуется, открываются новые возможности и перспективы взаимодействия со школой и другими образовательными учреждениями. Учебно-научно-консультационный центр стал хорошей экспериментальной площадкой для проведения научно-исследовательской работы преподавателей студентов и магистрантов. УНКЦ устанавливает творческие связи и с другими организациями города, проводит работу по расширению и укреплению связей с органами образования и науки. Такое сотрудничество расширяет возможности УНКЦ как регионального центра.

Учёт и использование полученных в исследовании данных поможет организовать более эффективную работу по реализации компетентностного подхода в высшем образовании, чётко отрегулировать модель деятельности «Учебно-научно-консультационного центра», повысить уровень компетентностных знаний участников образовательного процесса.

Для студентов учёба в УНКЦ полезна и интересна, прежде всего, наличием большой библиотеки дипломных исследований, возможностью встречи за круглым столом с преподавателями и педагогами школы и посещения уроков творческих учителей, ознакомления с опытом работы педагогов – мастеров. Во время работы на практических и лабораторных занятиях студенты задолго до профессиональной деятельности могут проникнуться особой и творческой атмосферой жизни школы и её главных участников- школьников. Если студент желает продемонстрировать свои возможности будущего учителя, то он может активно включиться в воспитательно-образовательную деятельность школы.

Поскольку нововведения всегда требуют анализа эффективности и определения будущих перспектив, подведения итогов и осмысления результатов, мы считаем целесообразным проведение систематического мониторинга результатов работы УНКЦ, что позволит усовершенствовать и создавать новые формы сотрудничества в системе «вуз и школа».

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ

С.А. Моторов, Л.А. Моторова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Студенческая молодежь представляет собой особую демографическую группу населения, которая имеет свои особые функции в обществе, никакой другой социально-демографической группой не замещаемые и не реализуемые. Так, молодежь занимает особое положение в процессе воспроизводства социальной структуры общества, а ее социальные ориентиры, образовательный и культурный уровень определяют будущее общественное развитие; она способна не только

воспроизводить, но и преобразовывать общественные отношения, проектировать и созидать новую реальность, проявляя свою социальную активность. Очевиден тот факт, что без заинтересованности молодежи в решении социальных проблем, как общества, так и ее собственных, без проявления социальной активности и социальной ответственности изменить ситуацию в обществе, да и в молодежной среде не представляется возможным. Как следствие этого, одной из значимых целей системы образования, в частности высшей школы, является формирование гармонично развитой, творческой, социально активной личности.

Целью данной работы являлось рассмотрение феномена социальной активности студенческой молодежи в теоретико-методологическом плане и выявление факторов, влияющих на ее развитие в условиях вуза.

Для достижения намеченной цели были поставлены следующие задачи:

1. Осуществить теоретический анализ проблемы и уточнить сущность понятия «социальная активность студентов».

2. Выявить особенности проявления социальной активности студенческой молодежи и факторы, влияющие на ее развитие.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: анализ философской, социологической, психолого-педагогической, литературы по проблеме, осмысление, обобщение, систематизация и описание результатов.

Результаты и их обсуждение. В научной литературе имеет место неоднозначность в определении понятия «социальная активность». Различная трактовка порождена сложностью самого объекта исследования, в частности, разнообразием его форм, вариантов.

Для конкретизации понятия «социальная активность» мы используем системный анализ, что позволяет рассмотреть изучаемое явление с позиций разных наук: философии, социологии, психологии, педагогики.

Направления изучения социальной активности в философских науках, связаны либо с собственно социальной активностью, либо с образом жизни, либо с активной жизненной позицией. С философской точки зрения, социальная активность – это понятие, отображающее характер функционирования индивидов и социальных групп в обществе. В изучении социальной активности в философии получил признание системный подход, в соответствии с которым социальная активность личности рассматривается как целостный объект исследования, причем главное внимание уделяется не ее элементам, а тем взаимосвязям, которые конструируют систему. Социальная активность соответствует высшей ступени организации материи - социальной, где действуют наделенные сознанием люди, следовательно, вобрав в себя основные свойства предшествующих ступеней развития (способность стихийно воздействовать на среду, изменять ее и изменяться в ходе этого взаимодействия), данная активность изменяет свои свойства (избирательность поведения, целеполагание, целенаправленное изменение окружающей среды).

В социологии исследование социальной активности связано с изучением социальных механизмов активности людей, установлением причин и путей повышения социальной активности человека. Социальная активность рассматривается как социологическая категория, характеризующаяся совокупностью свойств (качеств) социального субъекта (личности, группы, общества в целом), посредством которых субъект саморазвивается к определившейся для него цели, отражающей объективные законы общественного развития [1].

Л.Н. Москвичев и С.В. Осипов определяют социальную активность как форму деятельности социального субъекта (личности, организации, группы, об-

щества в целом), сознательно ориентированного на решение перед ним стоящих проблем, а также как меру этой деятельности [2].

Социальная активность не носит произвольного характера, а определяется исторической необходимостью и представляет собой процесс созидания целеполагающим субъектом новых общественных форм, условий собственного существования. Под направленностью социальной активности понимают систему потребностей, интересов, взглядов, идеалов, выступающих в качестве мотивов индивидуального поведения и определяющих специфическое отношение личности к динамике общественного процесса. Выделяют четыре аспекта социальной активности – экономический, социальный, политический, духовный. Социальная активность личности связана с внутренней мотивацией поведения индивида, его устремлениями, потребностями, интересами. Она проявляется в социальной деятельности, и соответственно трем ее формам различаются три основных вида социальной активности: трудовая, общественно-политическая и познавательно-творческая. Ряд исследователей выделяет и иные виды социальной активности: производственная, общественно-политическая, культурно- познавательная, семейно-бытовая и досуговая.

В социальной психологии социальная активность трактуется как инициативное воздействие социальных субъектов (общества, классов, групп, личностей) на окружающую среду, на других людей и себя, воспроизводящее или изменяющее условия их жизнедеятельности и развивающее их собственную организационную структуру и психику [3]. С психологической точки зрения, социальная активность – это одна из сфер проявления темперамента человека, определяющая интенсивность и объем взаимодействия человека с социальной средой; инициативное воздействие социальных субъектов на окружающую среду, на других людей и себя, воспроизводящее или изменяющее условия их жизнедеятельности и развивающее их собственную организационную структуру и психику [4].

В педагогике развитие социальной активности является одной из важнейших задач воспитания личности и рассматривается как деятельное отношение личности к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе исторического опыта человечества, проявляясь в творческой деятельности, волевых актах, общении.

Подлинная социальная активность должна обеспечивать положительную динамику личности; способствовать адекватному выбору целей и ориентиров, творческого отношения к деятельности, окружающим, себе; способствовать созданию материальных и духовных ценностей. Особый смысл нравственная активность приобретает по отношению к личности молодого поколения. Социальная активность является качеством гражданина, а гражданственность может рассматриваться как слияние активности и нравственности.

Заключение. Очевидно, что социальная активность многоаспектное понятие. Ее можно рассматривать как: сложное общественное явление; свойство личности; состояние деятельности; организационное и направленное взаимодействие социального субъекта с окружающим миром по созданию и развитию системы жизнедеятельности; меру деятельности социального субъекта (личности, организации, группы, общества в целом).

Список литературы

1. Социологическая энциклопедия / Под общей редакцией члена – корреспондента Национальной академии наук Беларуси А.Н. Данилова. – Мн.: « Беларуская энцыклапедыя», 2003. – 380 с.
2. Социология. Основы общей теории: учебник для вузов /Отв.ред. академик

РАН С.В. Осипов, действит. член РАЕН Л.Н. Москвичев. – М.: Норма, 2003,. – С.220
3. Платонов, Ю.П. Социальная психология поведения: Учебное пособие /Ю.П. Платонов. – СПб.: Питер, 2006. – 464 с.
4. Немов, Р.С. Психология: В 3 книгах. Книга 1. Общие основы психологии./ Р.С. Немов– М.: Просвещение: Владос, 1995. – 576 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА К АНАЛИЗУ ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ

И.И. Прудникова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Проблеме понимания принадлежит центральное место в раскрытии достаточно широкого круга вопросов, связанных с обучением, воспитанием, пропагандой, жизнедеятельностью, научным познанием. Эффективность многих форм человеческой деятельности в значительной мере обусловлена тем, насколько глубоко и полно при этом осуществляется процесс понимания, предполагающий выделение смысла.

В настоящее время, процесс сближения информационных потоков всех отраслей деятельности человеческого общества способствует тому, что людям приходится принимать и обрабатывать большие объемы информации, которые заданы в разнообразнейших формах – в текстах, схемах, графиках, рисунках и т.д. Все это вызывает существенные трудности в их усвоении. Кроме того, практика обучения в вузе и школе свидетельствует о том, что некоторым ученикам и студентам приходится из-за большого объема информации усваивать его либо на уровне запоминания, либо на уровне понимания, и при этом требуется приложить немало собственных умственных усилий. Очевидно и то, что тот материал, который не используется в жизнедеятельности человека, быстро забывается. Усвоение путем понимания предполагает обработку содержания материала в мыслях, выделение смыслов, схем и такой подход благоприятствует процессу запоминания на более длительные сроки, а также повышает эффективность любой деятельности человека.

Вышеуказанная проблема до сих пор остается в области психологии недостаточно изученной. Не смотря на то, что данными вопросами занимались как отечественные ученые, так и зарубежные: Знаков В.В., Чистякова Г.Д., Доблаев Л.П., Соколов А.М., Антонов А.В., Коваленко А.Б., Рубцова Т.В., Титоренко Н.И., Гурова Л.Л., Максименко С.Д., Моляко В.О., Дж. Брунер, и другие, данная проблема рассматривается с разных позиций, которые достаточно сложно объединить [1].

Цель исследования – рассмотрение особенностей применения системного подхода к анализу проблемы понимания.

Материал и методы. Сущность понимания как мысленного процесса предполагает оперирование имеющимися у субъекта знаниями и опытом с целью смыслового анализа информации. Согласно системному подходу проблема понимания рассматривается во взаимосвязи с процессом мышления как достижение субъектом скрытого смысла, что позволяет раскрыть субъективно новое в изучаемой информации.

Следует отметить, что понимание – это процесс многоуровневый и имеет иерархичное строение. По мнению Ломова Б.Ф., выделено три уровня данного психического явления: когнитивный, регулятивный, коммуникативный [2].

Системный анализ позволяет рассмотреть понимание как сложное психическое явление, состоящее из трех компонентов: когнитивного, операционального, регулятивного. Первый из них включает знания, опыт, субъективную систему смыслов. Второй компонент – это поиск аналогий, комбинации, гибкая стратегия, продуктивность. Третьему компоненту принадлежат мотивы деятельности, индивидуально-типологические характеристики, особенности мышления, смыслы.

Важным условием взаимосвязи между уровнями понимания является определение системообразующего фактора, который позволяет объединить разные механизмы в целостную функционально-динамическую систему. Таким фактором при анализе понимания является операциональный компонент, который способствует не только успешности деятельности человека, но и определяет готовность личности к творчеству. В зависимости от сложности механизмов мыслительной деятельности можно выделить стратегии понимания: поиск аналогий, комбинирование, продуктивная стратегия [4].

В частности, механизм понимания, который основывается на поиске смысла за счет стратегии поиска аналогий, осуществляется на основе сопоставления новой информации с существующими в памяти человека эталонами (узнавание и припоминание), сформированными в предыдущей его деятельности. Результат такого рода понимания не отличается оригинальностью, а представляет собой использование субъектом шаблонов и стереотипов, и встречается в студенческой среде на 37,6%, в ученической среде на 47% случаев.

Более сложной является стратегия комбинирования, так как предполагает сопоставление или конструирование различных элементов эталонов с помощью операций анализа, синтеза, сравнения. Частота проявлений данной стратегии у студентов 14,3%, у учащихся – 10,5%.

Следует отметить, что не всегда две вышеуказанные стратегии обеспечивают понимание и являются эффективными, необходим более разносторонний анализ.

Продуктивная стратегия позволяет выявить скрытый смысл. В результате субъект на основе имеющихся знаний и опыта путем быстрого анализа с высокой мерой автоматизации мысленных операций создает новые способы понимания проблем. Таким образом, применяют данную стратегию 11,1% студентов и 5,4% учащихся.

Особое место в системном подходе отводится определению уровней исследуемого феномена, что раскрывает многомерность данного психического явления. Отличительная характеристика такого рода систем – это относительная автономия каждого уровня понимания и их явная порядковость, которые характеризуют уровень психического развития субъекта.

Определение уровней понимания основывается на положении Рубинштейна С.Л. о том, что для того, чтобы понимание произошло, необходимо, чтобы содержание и организация познания соответствовали уровню развития субъекта [5]. Выделяют следующие уровни понимания: узнавание, припоминание, поиск аналогий, комбинирование, продуктивная стратегия.

Простейшим уровнем понимания является понимание-узнавание. Субъект в данном случае пользуется готовыми эталонами (моделями). Другой уровень – понимание-припоминание. В его основе лежат мнемические процессы, и человеку необходимо приложить усилия для быстрой актуализации информации. Третий уровень – понимание-аналогии, который осуществляется с помощью сравнения аналогов. Четвертый уровень – понимание-комбинирование, который предполагает использование различных элементов. Следующий наиболее высокий уровень понимания принадлежит творческим личностям. Результат такого рода понима-

ния обусловлен полным и глубоким анализом с разных сторон проблем понимания и выделением наиболее существенных деталей. При этом субъект приобретает новые продуктивные знания.

Вышеуказанные уровни взаимосвязаны между собой: каждый следующий уровень включает предыдущий.

Заключение. Таким образом, стратегии понимания являются не только условием успешной деятельности, но и готовностью личности к творчеству. Системный подход позволяет рассматривать многогранность явления понимания в его развитии в онтогенезе. Полноценное понимание включает осмысление и переосмысление материала, его комбинирование, что способствует открытию субъективно нового знания. Сложность данного процесса затрудняет создание универсальной модели как для описания понимания объекта (например, текстов), так и для процессов социальной перцепции.

Список литературы

1. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. Москва, 1994. 237 с.
2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва, 1984. 436 с.
3. Научные записки. Сб. статей. Т. 5. Киев, КПДВ «Педагогика». 2004. 211 с.
4. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Москва, 1976. 416 с.

СУЩНОСТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ УМСТВЕННОГО ТРУДА

В.А. Радуто
Витебск, ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»

Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь, определяя подходы к процессу воспитания, констатирует, что воспитание является составляющей частью образования. Его назначение состоит в формировании личности путем приобщения к ценностям культуры, создании условий для социализации, саморазвития и самореализации личности.

Культура умственного труда личности – духовная культура человечества, включающая в себя процесс и результаты познания, осмысления и преобразование мира и себя. Выступая как общественное явление, культура умственного труда воспринимается, осваивается и воспроизводится каждой личностью индивидуально [3].

Содержанием работы по воспитанию культуры умственного труда личности является формирование такого ее базового компонента, как потребность и способность человека к непрерывному самообразованию через самостоятельную работу.

Сегодня качество высшего образования зависит не только и не столько от объема знаний студентов. Образование должно стать непрерывным процессом самопознания, самоощущения, самообновления, самосовершенствования себя [1].

Цель работы заключается в выявлении и обосновании сущности самостоятельной работы студентов в контексте воспитания культуры умственного труда.

Материал и методы. Теоретико-методологической основой работы послужили современные педагогические исследования, рассматривающие общие концептуальные основы профессионально-педагогической подготовки студентов;

психологические концепции развития личности; философские, психологические, культурологические исследования, раскрывающие сущность научной категории «культура», а также идеи личностно-ориентированного образования; концепция деятельностного подхода в развитии личности, культурологический, когнитивный, системный и синергетический подходы, позволяющие исследовать процессы, ориентированные на гуманистическую образовательную парадигму в профессиональном образовании.

Основной формой овладения общенаучными и профессиональными знаниями в Витебском филиале УО ФПБ «Международный университет «МИТСО», на базе которого проводилось настоящее исследование, является самостоятельная учебно-познавательная деятельность, организованная в виде СУРС – самостоятельной управляемой работы студентов.

В соответствии с профилем вуза, в процессе самостоятельной работы формируется культура умственного труда, способствующая усилению профессиональной направленности студентов-менеджеров [6].

Самостоятельная работа студентов затрудняется недостаточным развитием уровня самодиагностики студентами своих знаний, умений, самоконтроля успешности обучения. Сложность содержания многих источников, а так же неумение студентов самостоятельно приобретать необходимые знания актуализируют задачу научить студента учиться, превращая тем самым поток информации в систему знаний.

В «Международном университете «МИТСО» в зависимости от цели, характера дисциплины, объема часов, определенных образовательными стандартами, учебными планами и учебными стандартами осуществляются две формы самостоятельной работы студентов:

- традиционная, т.е., собственно самостоятельная работа студентов, выполняемая самостоятельно в произвольном режиме времени в удобные для студента часы;
- аудиторная самостоятельная работа под контролем преподавателя, у которого в ходе выполнения задания можно получить консультацию, так называемая консультативная самостоятельная работа студентов.

По полученным в ходе исследования данным, консультативная самостоятельная работа более эффективна, если она парная или в ней участвуют 3 человека. Групповая работа, благодаря взаимному контролю, усиливает фактор мотивации и интеллектуальной активности, повышает эффективность познавательной деятельности.

Самостоятельная работа студентов под руководством преподавателя протекает в форме делового взаимодействия. Успешность самостоятельной работы, в первую очередь, определяется степенью подготовленности студентов.

Психологической основой развития способности студентов к самостоятельной работе является их успешность в учебе, заинтересованность и увлеченность предметом изучения, приобретаемый опыт творческой деятельности.

Учебный процесс в вузе, ориентированном на воспитание культуры умственного труда студента, организуется таким образом, чтобы каждый этап учебной деятельности студента непосредственно продолжал ряд предшествующих либо являлся их обобщением, но и одновременно подготавливал к последующему этапу, предусматривающему усвоение более сложных структур, достижение более емких обобщений [1].

На вводной и установочной лекциях студентам разъясняются методы работы с учебником и первоисточниками, раскрывается проблематика темы, логика овла-

дения ею, дается характеристика списка литературы, выделяются разделы для самостоятельной проработки.

Проработка лекционного материала и рекомендованной литературы в ходе подготовки к семинарскому или практическому занятию, является одновременно и качественной подготовкой студента к экзамену, а все в целом плюс напряженная умственная работа в ходе непосредственной подготовки и сдачи экзамена обеспечивает воспитание культуры умственного труда студента [1].

Семинарские задания строятся в соответствии с установкой на совершенствование умений поиска оптимальных вариантов ответов с использованием опорных учебно-методических материалов, способствующих коррекции учебной работы студентов.

Ориентируясь на четыре компонента содержания образования: знания, умение решать традиционные задачи, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-оценочной деятельности,– для каждой дисциплины производится тщательный отбор фундаментального ядра знаний и специальных задач, вычленение в этом материале круга проблем и заданий для самостоятельной работы.

Формирование мыслительных умений и операции (анализ, синтез, сравнение, сопоставление и др.), в ходе самоподготовки студентов к учебным занятиям, в учебно-исследовательской, а также в ходе научной работы, позволяет студенту сформировать свой собственный стиль работы, наиболее полно соответствующий его личным склонностям и познавательным навыкам [2].

Одной из важных задач обучения в вузе является формирование у студентов умения самостоятельно контролировать и оценивать результаты своей учебной работы и на этой основе управлять процессом овладения знаниями [5].

Вследствие этого самоконтроль, как элемент учебного труда, является одним из ценнейших качеств личности, необходимых, прежде всего потому, что он способствует повышению качества знаний студента [4].

Использование самоконтроля в учебной деятельности в Витебском филиале УО ФПБ «Международный университет «МИТСО» позволяет студенту оценивать эффективность и рациональность применяемых приемов и методов умственного труда, проводить их необходимую коррекцию, способствует углублению внимания, памяти и выступает как важный фактор развития познавательных способностей составляющих основу культуры умственного труда [7].

Результаты и их обсуждение. Результаты работы по вычленению сущности самостоятельной работы студентов в контексте воспитания культуры умственного труда обсуждались в ходе II (Второй) Международной научной конференции «Актуальные проблемы в изучении и преподавании общественно-гуманитарных наук (дисциплин)», которая состоялась в г. Витебске, в Витебском филиале УО ФПБ «Международный университет «МИТСО» 1-2 декабря 2011года.

Заключение. Таким образом, произведенный в Витебском филиале УО ФПБ «Международный университет «МИТСО» анализ системы работы по вычленению сущности самостоятельной работы студентов в контексте воспитания культуры умственного труда показал, что самостоятельная работа завершает все другие виды учебной работы в вузе, ибо никакие знания, не ставшие объектом собственной деятельности, не могут считаться подлинным достоянием культурной личности.

Список литературы

1. Зубра, А.С. Культура умственного труда студента: пособие для студентов высших учебных заведений / А.С. Зубра. – Минск: Дикта, 2006. – 228 с.
2. Ковалевский, И. Организация самостоятельной работы студента /

И.Ковалевский // Высшее образование в России. – 2006. – №1. – С.114–115.
3. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: Приложение к постановлению Министерства образования Республики Беларусь от 14.12.2006 № 125 // НРПА РБ. – 2007. – №29. – 8/15613.
4. Поляков, А.М. Психология развития: учеб. пособие для студентов психол. и пед. специальностей учреждений, обеспечивающих получение высш. образования / А.М. Поляков. – Мн.: ТетраСистемс, 2006. – 304 с.
5. Пушкин, В.Н. Эвристическая деятельность человека и проблемы современной науки / В.Н. Пушкин. – М.: Гардарики, 2007. – 256 с.
6. Радуто, В.А. Формирование культуры умственного труда как средство совершенствования профессиональной подготовки студентов – менеджеров / В.А.Радуто // Материалы XIV научной сессии преподавателей и студентов: сборник докладов. – Витебск: ВФ УО ФПБ МИТСО, 2011. С. 216–217.
7. Радуто, В.А. Самостоятельная работа как ведущая и активизирующая форма осуществления культуры умственного труда студентов в вузе/ В.А. Радуто // Материалы II (Второй) Международной научной конференции «Актуальные проблемы в изучении и преподавании общественно-гуманитарных наук (дисциплин)»: сборник докладов. – Витебск: ВФ УО ФПБ МИТСО, 2011. С. 359–362.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.А. Ракова, О.Г. Волощенко
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Основные направления модернизации высшего образования осуществляются в русле современных социокультурных тенденций, базируются на традициях национальной и мировой культуры, общественно-государственных приоритетах, учете растущих образовательных потребностей личности и нацелены на повышение эффективности и качества образования. Потребности кадрового обеспечения инновационного социально-экономического развития страны требуют обоснования подходов и условий, реализация которых обеспечивает внедрение в высшую школу образовательных, экономических, управленческих, информационных инноваций, способствующих повышению качества профессиональной подготовки выпускников.

Цель статьи: обозначить направление повышения уровня профессионализма и социального статуса педагогических кадров в русле современных социокультурных тенденций.

Материал и методы: теоретический анализ, сравнение, обобщение.

Результаты и их обсуждение. Быстрое обновление научных знаний, техники и технологии в современных условиях ставит задачу формирования у специалистов умения постоянно пополнять и обновлять знания, повышать свою профессиональную квалификацию. На повестку дня встала задача создания единой системы непрерывного образования «вуз-магистратура-аспирантура». Профессионально-педагогическое развития личности должно стать составной частью этой системы.

Основными ориентирами трансформационных процессов на первой ступени (вуз) являются: дифференциация сроков обучения в зависимости от сложности подготовки специалистов, снижение удельного веса вспомогательных дисциплин,

организация изучения отдельных дисциплин социально-гуманитарного цикла в общеобразовательной школе, введение кредитно-модульной системы и т.д.

Особое значение в подготовке профессионально-педагогических кадров в современных условиях приобретает сочетание фундаментального образования и глубокого усвоения научных основ профессиональной деятельности с практическим овладением ею, с формированием практических умений и навыков.

Система общепедагогической подготовки включает в себя: подготовку по теории и истории педагогики, теоретическую и практическую подготовку в процессе учебных занятий по предметам педагогического цикла, всех видов педагогической практики и внеаудиторной работы; формирование системы общепедагогических знаний и умений; подготовку в области методологии; подготовку к внеклассной воспитательной работе и общественно-педагогической деятельности.

Педагогическая теория как система научных знаний о педагогическом процессе, сущности, закономерностях, формах и методах воспитания, образования и обучения является объектом изучения на всех ступенях подготовки будущего учителя. Содержание теоретической готовности проявляется в обобщенном умении практически мыслить, которое предполагает наличие у учителя аналитических, прогностических, проективных, а также рефлексивных умений.

Содержание практической готовности выражается во внешних (предметных) умениях, т.е. в действиях, которые можно наблюдать. К ним относятся организаторские и коммуникативные умения. Организаторская деятельность педагога обеспечивает включение учащихся в различные виды деятельности и организацию деятельности коллектива, превращающей его в субъект воспитания. Особое значение организаторская деятельность приобретает в воспитательной работе. К организаторским умениям как общепедагогическим относятся мобилизационные, информационные, развивающие и ориентационные. Коммуникативные умения учителя-воспитателя структурно могут быть представлены как взаимосвязанные группы перцептивных умений, умений вербального общения и умений и навыков педагогической техники.

Единство теории и практики реализуется на единых дидактических основах в цели, содержании и методах общепедагогической подготовки, в организации учебно-воспитательного процесса по предметам педагогического цикла.

На второй ступени магистерские специальности классифицируются по видам профессиональной деятельности с ориентацией на научные специальности, по которым присваиваются ученые степени кандидатов и докторов наук. Магистратура рассматривается не только как форма подготовки высококвалифицированных кадров для общеобразовательной и высшей школы, но и как основание аспирантуры. Она дает возможность выявить и расширить научный потенциал магистра-исследователя.

Магистерская подготовка состоит из двух равных по объему частей: образовательной и научно-исследовательской. Образовательный компонент направлен на формирование целостного видения будущей профессиональной деятельности, на приобретение глубокого научного знания и предполагает изучение целого ряда специальных дисциплин в соответствии с избранной профессией. Содержание научно-исследовательской части программы определяется индивидуальным планом, который составляет магистрант совместно с научным руководителем.

Аспирантура является одной из ступеней послевузовского образования, имеющей целью подготовку научных работников высшей квалификации с присуждением ученой степени кандидата наук. Обучение включает углубленное изучение общеобразовательных и специальных дисциплин, овладение методами и

средствами научных исследований, выполнение научных исследований в соответствии с избранной специальностью соответствующей отрасли науки по актуальной теме, систематизацию и обобщение полученных результатов с целью подготовки и защиты диссертации на соискание ученой степени кандидата наук.

Научное знание, приобретаемое в процессе изучения педагогики на всех ступенях многоуровневой подготовки, позволяет познать педагогическую реальность, предвосхищая те впечатления, которые будущий педагог получит в практической деятельности, приобретать определенную готовность к восприятию, анализу, оценке педагогической реальности и принятию адекватных решений. В результате изучения педагогических дисциплин у студента должны быть сформированы не только теоретические знания, но, главное, эти знания должны стать основой педагогического мышления, выработки педагогической позиции, сформированной способности к саморефлексии. Знания должны стать достоянием личности, войти в структуру ее опыта.

Решение данной задачи возможно при условии преподавания педагогических дисциплин на технологической основе как упорядоченной системы действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого и диагностируемого результата. Связующим звеном должна стать педагогическая диагностика. Выявление уровня профессионально-педагогической направленности на каждой ступени непрерывного образования позволяет корректировать, совершенствовать дальнейшую работу.

Заключение. Вышеизложенное позволяет констатировать, что в Республике Беларусь многоуровневая система подготовки специалистов находится еще в стадии становления и требует серьезного осмысления. Существует множество проблем в организации ее функционирования, в разработке программного и методического обеспечения, в совершенствовании учебного процесса.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ ПРАВА В ВУЗЕ

Т.В. Сафонова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Курс «Основы права» преподается студентам неюридических специальностей в вузах на последних курсах обучения. После получения диплома о высшем образовании выпускникам придется самостоятельно устраивать свою личную, профессиональную жизнь, отстаивать свои права своими активными действиями, ежедневно сталкиваясь с множеством юридических ситуаций, вступая в различные правоотношения. Именно поэтому основной целью курса «Основы права» в вузе должно стать формирование активной гражданской позиции и правовой культуры, подготовка к реальной жизни.

Материал и методы. Работа подготовлена на основе собственного десятилетнего опыта преподавания основ права в вузе, анализа типовой и учебной программы по курсу.

Результаты и их обсуждение. Необходимо учитывать, что курс «Основы права» оказывает существенное влияние на формирование мировоззренческих ориентаций студенческой молодежи, имеет идеологическую составляющую, что должно учитываться преподавателем.

В рамках данной дисциплины, согласно программе курса, студентами изучаются общая теория государства и права, система законодательства Республики Беларусь, Конституция Республики Беларусь, основы административного, граж-

данского, семейного, трудового, финансового, уголовного права, права природопользования и охраны окружающей среды.

Изучение этих тем, на наш взгляд, не достаточно для формирования активной гражданской позиции студентов.

В рамках курса «Основы права» должны изучаться дополнительные темы: «Судоустройство в Республике Беларусь», «Права и обязанности выпускника вуза и молодого специалиста», «Основы предпринимательской деятельности», «Зашита прав потребителей» и др.

Преподавателями основ права должен учитываться профиль вуза, конкретная специальность. Так, например, для студентов – будущих программистов, должна быть введена в учебную программу тема «Юридическая ответственность за правонарушения в информационной сфере» и «Преступления против информационной безопасности», а для будущих педагогов – «Права ребенка», «Юридическая ответственность несовершеннолетних» и т.п.

Следовательно, количество часов по данной дисциплине должно быть увеличено. Целесообразно ввести экзамен по курсу «Основы права».

Повышению качества преподавания дисциплины способствует внедрение активных форм и методов обучения. Лекции, как форма проведения учебных занятий, должны также приобрести активную форму. Для качественного преподавания основ права монолога преподавателя на лекции, «переписывания» материала учебных пособий в конспекты студентами явно недостаточно.

В процессе преподавания курса «Основы права» мы попытались внедрить активные формы и методы обучения, как на лекционных, так и на практических занятиях. Студенты не переписывают материал в конспекты, а пользуются изданным курсом лекций. Моменты, на которые следует обратить особое внимание, помечаются студентами карандашом непосредственно в пособии. Тематика лекции объявляется заранее, что требует от студентов предварительной подготовки. Непосредственно на лекции происходит обсуждение вопросов предложенной темы, приводятся примеры не только преподавателем, но и студентами. Часть лекции может быть использована для просмотра видеоматериала по теме лекции. Так нами создана видеобиблиотека по курсу «Основы права». Для ее создания и пополнения привлекаются сами студенты.

Мультимедийные презентации, используемые в процессе преподавания курса, не должны ограничиваться демонстрацией текста, который проговаривает преподаватель, на «большом экране», а должны обеспечивать наглядность преподаваемого материала.

Практические занятия не могут сводиться исключительно к пересказыванию вопросов лекционного материала студентами. На практических и семинарских занятиях, на наш взгляд, необходимо использовать деловые игры, позволяющие «проиграть» возможную правовую ситуацию: судебное разбирательство, заключение брачного договора, неправомерные действия нанимателя в отношении работника, неправомерные действия должностных лиц и сотрудников правоохранительных органов и т.п.

В процессе практических занятий мы предлагаем студентам работу с рабочей тетрадью по курсу. В этом случае студент может работать в удобном для него темпе, более глубоко усваивая материал.

Кроме того, полагаем, что выпускник вуза, имеющий диплом о высшем образовании, должен уметь составлять элементарные документы юридического характера: жалобы, заявления, в том числе и в суды. Выпускник вуза должен понимать, куда он может обращаться и в каких случаях за защитой своих прав.

В процессе изучения основ права, студенты должны научиться понимать тексты правовых актов, находить необходимый нормативный правовой акт, соблюдать, использовать и исполнять его предписания. Для этого необходимо предлагать студентам работать с текстами нормативных правовых актов, например, при решении задач. Понятно, что обеспечить каждого студента кодексом или законом на занятии представляется затруднительным. В этом случае возможна работа в группах или применение информационных технологий (применение справочных правовых систем, работа в локальной сети с нормативной базой и т.п.).

Одно или несколько практических занятий должны быть посвящены обучению студентов работе со справочными правовыми системами, например, «Эталон» или «КонсультантПлюс», что позволит студентам лучше ориентироваться в огромном массиве нормативной правовой информации, находить необходимые нормативные правовые акты, использовать их в конкретной жизненной ситуации.

Повысить качество преподавания дисциплины позволит применение учебно-методических комплексов.

Повышение качества преподавания дисциплины невозможно без профессионального и личностного роста преподавателя, непрерывной работы над собой, овладением современными технологиями обучения, информационно-коммуникационными технологиями.

Заключение. Таким образом, курс «Основы права» должен быть направлен на формирование активной гражданской позиции студентов. Для этого необходимо пересмотреть содержание курса в части его дополнения наиболее актуальными темами, увеличить количество часов и изменить форму контроля.

Должен быть пересмотрен подход к преподаванию курса: внедрены новые активные методы обучения основам права, электронные, аудио-визуальные средства обучения, учебные издания (УМК, рабочие тетради и др.), информационные и коммуникационные технологии.

«СЕНСОМОТОРНАЯ ГИМНАСТИКА» КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ПЕРЦЕПТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПОДРОСТКОВ

А.В. Северин
Брест, «УО БрГУ им. А.С. Пушкина»

В настоящее время актуальность исследования проблемы компьютерной игровой зависимости становится очевидной в связи с ростом компьютеризации разных сторон жизни человека. Ученые (Д. Голдберг, А.Е. Войскунский, М. Иванов, Г.В. Лосик, М. Орзак, Ю.В. Фомичева, А.Г. Шмелев и др.) указывают, что данная проблема является междисциплинарной, может рассматриваться в рамках медицины, психологии, педагогики, кибернетики и др. Появление такой зависимости свидетельствует о нарушении соматического и психологического здоровья, приводит к появлению нарушений в когнитивном и сенсорном развитии, но может рассматриваться как средство компенсации имеющихся у человека нарушений (напр., в коммуникации с другими людьми). Было установлено, что у подростов с компьютерной зависимостью происходит ухудшение перцептивных действий при восприятии предметов, что приводит к неверному учету их свойств, появлению ошибок [1].

С учетом эмпирических данных, полученных нами при проведении ряда исследований [1–2], была разработана коррекционно-развивающая программа «сен-

сомоторная гимнастика». Она направлена на развитие и коррекцию нарушений мелкой моторики, тактильного восприятия и внимания, коррекцию компьютерной зависимости. В ходе применения данной программы были использованы две авторские методики: проективная методика «Фокус внимания» для выявления преобладания амбьентного или фокального (предметного) внимания (разработана нами с учетом положений Б.М. Величковского об указанных видах внимания) и методика «Последовательное добавление анализаторов» для коррекции нарушений перцептивных действий руки и глаза подростков с компьютерной зависимостью (разработана с учетом положений М. Монтессори) [2]. Для создания методик были решены; задачи: разработан стимульный материал (карточки и сенсорные наборы из предметов с вариативной формой); процедура предъявления материала (рис 1).

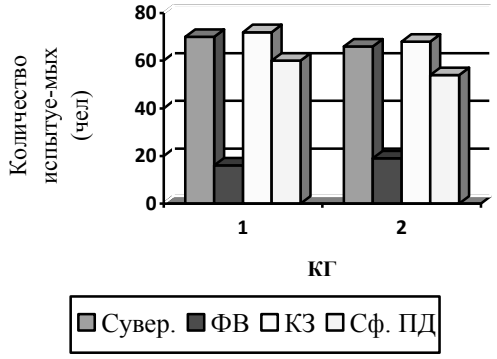
Рис. 1 −Пример сенсорных наборов

Для предъявления предметов и их сравнения был разработан алгоритм, включающий три последовательные этапа: 1) предъявляются по две фигуры (всего 36 пар) для ощупывания с помощью движений глаз. Испытуемый оценивает различие предъявленных фигур от 0 до 9 баллов; 2) испытуемый вслепую рукой ощупывает предложенные пары фигур в специальном ящике и оценивает их различие; 3) предъявляются фигуры, ощупываются посредством движений руки и глаз.

Целью данного исследования является экспериментальная проверка эффективности программы «Сенсомоторная гимнастика» при обучении подростков в среднеобразовательных школах.

Материал и методы. Исследование было спланировано и проведено по плану №2 (Д. Кэмпбелл). Данный план предусматривает проведение тестирования до и после работы, выделение контрольной и экспериментальной групп. Зависимая переменная – уровень внимания, суверенности, сформированности перцептивных действий подростков, компьютерной игровой зависимости; независимая переменная – обучающая программа для развития перцептивных действий подростков. В качестве экспериментальной (ЭГ) была выбрана группа подростков с наличием компьютерной игровой зависимости средней и высокой степени (N=70), которая в течение шести месяцев принимала участие в реализуемой программе «сенсомоторная гимнастика» (приняли участие семь групп подростков). В качестве контрольной (КГ) была выбрана группа подростков с наличием компьютерной игровой зависимости средней и высокой степени (N=72), которая не принимала участия в тренинговой программе.

Тренинг проводился в течение 6 месяцев на базе среднеобразовательных школ г. Бреста (две школы) и г. Витебска (одна школа), г. Гомеля (одна школа) и г. Борисова (одна школа), г. Жодино (одна школа), детского социального приюта г. Бреста (одна группа). Результаты применения обучающей программы для развития перцептивных действий подростков представлены на рисунке 2:



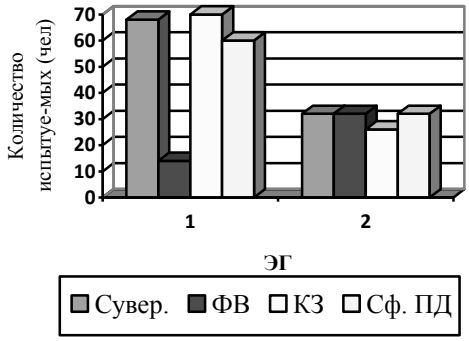


Рис. 2 −Результаты применения «Сенсомоторной гимнастики»

Результаты и их обсуждение. Полученные результаты подтверждают, что в процессе специально организованного обучения при помощи сенсомоторной гимнастики происходит коррекция деформации у подростков перцептивных действий (ПД) ($\varphi_{эмп}$= 3,21, при $p \leq 0,01$), фокального внимания (ФВ) ($\varphi_{эмп}$= 2,4, при $p \leq 0,01$), суверенности (сувер) **(**$\varphi_{эмп}$= 6,37, при $p \leq 0,01$), компьютерной зависимости (КЗ) ($\varphi_{эмп}$= 8,08, при $p \leq 0,01$).

Установлено, что у подростков из экспериментальной группы в большей степени, по сравнению с подростками из контрольной группы, улучшились перцептивные действия. В ходе проведения эксперимента у подростков из экспериментальной группы произошло развитие перцептивных действий, внимания, моторики (увеличилось кол-во свойств определяемых школьниками при восприятии предметов, повысилась точность и правильность определения различий между парами предметов и др.). У подростков из контрольной группы прирост незначителен (различия статистически достоверны при $p \leq 0,01$). Правомерность такого вывода и выявленных различий подтверждена с помощью статистических критериев (критерий Фишера: $\varphi_{эмп}$= 3,29, при $p \leq 0,01$;Т-Виколсона: $T_{эмп}$= 5,5, при $p \leq 0,01$). При помощи L – критерия тенденции изменений Пейджа подтверждена эффективность применения поэтапности предъявления предметов при практической реализации методики «Последовательное добавление анализаторов» ($L_{эмп}$=150, при $p \leq 0,01$).

Таким образом, можно сделать выводы:

1) применение методики последовательного добавления анализаторов позволило улучшить перцептивные действия подростков (произошло восстановление в процессе тренировки нарушенной способности подростка с помощью движений глаз и рук узнавать гибкость предметов окружающего мира и глубину их позиции расположения в пространстве);

3) применение методики «Фокус внимания» позволило выявить преобладание видов внимания до и после проведения эксперимента (доля предметного внимания подростка, акцентированность его на социальные объекты, после тренинга значительно возросла);

4) в процессе специально организованного обучения при помощи сенсомоторной гимнастики происходит развитие перцептивных действий подростков, а через них – коррекция компьютерной игровой зависимости.

Список литературы

1. Северин, А.В. Перцептивные действия подростков при восприятии предметов с вариативной формой / А.В. Северин // Псіхалогія − 2011. − № 1. − С. 7−13.
2. Северин, А.В. Методика последовательного добавления анализаторов при восприятии предметов с вариативной формой / А.В. Северин // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / под ред. В.А. Барабанщикова. − М. : Институт психологии РАН, 2010. – С. 303−306.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ЛАБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

С.М. Стародынова
Витебск, ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»

Способность продуктивно мыслить становится одной из самых значимых для адаптации в современном мире, где необходимо принимать разумные и нестандартные решения в быстро меняющихся условиях. Стратегия знаний может пониматься как баланс основанных на знании ресурсов и способностей человека относительно знаний, способных превзойти таковые у конкурентов. Инновационные знания дают возможность лидировать в отрасли. Они часто предоставляют возможность изменить «правила игры».

Знания не статичны и то, что сегодня является инновационным знанием, завтра неотвратимо станет базовым. Таким образом, защита и улучшение конкурентной позиции требуют постоянного обучения и восприятия знаний. Способность обучаться, аккумулировать знания из опыта может обеспечить стратегическое преимущество.

Индивидуально-личностными характеристиками, важными для успешной профессиональной деятельности менеджера, являются аналитическое мышление, интеллектуальная лабильность.

Интеллектуальная лабильность – свойство нервной системы, которое характеризуется скоростью возникновения и прекращения познавательных процессов (восприятие, мышление, внимание, память). Интеллектуальная лабильность предполагает вариативность выполнения действий, приобретения навыков в зависимости от конкретных условий ситуации. Цель исследования – сравнительный анализ интеллектуальной лабильности студентов-менеджеров.

Материал и методы. Экспериментальное исследование интеллектуальной лабильности студентов-менеджеров УО «ВГТУ» и ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО» позволило сделать прогноз успешности студентов в профессиональном обучении и освоении новых видов деятельности, определение способности переключения внимания, умения быстро переходить с решения одних задач на выполнение других, не допуская при этом ошибок. В условиях собственно эксперимента нами был использован стимульный материал методики «Интеллектуальная лабильность» [1].

Результаты и их обсуждение. Полученные данные ранжировались по четырём признакам: хорошая способность к обучению, средняя лабильность, низкая лабильность (трудности в переобучении), малая успешность в любой деятельности.

Студенты, имеющие высокую и хорошую способность к обучению, успешны в специальных видах деятельности, обладают положительной профессиональной мотивацией, удовлетворены трудом, могут овладеть разными видами знаний и умений и реализовать их во многих видах деятельности (16,6% - УО «ВГТУ»; 13,64%, 9,09% - ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»).

Студенты со средней способностью к обучению не любят заниматься деятельностью, требующей терпения и кропотливого труда (66,6% - УО «ВГТУ»; 45,45% - ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»). Характеризуются конкретным и поверхностным мышлением, гиперактивны, не способны ждать, не усидчивы. Внимание неустойчивое.

Студенты с низкой способностью к обучению работают пассивно, равнодушно, делают поспешные, необоснованные выводы, избегают самостоятельного решения поставленной задачи, не проявляют личной инициативы в самостоятельной работе, не высказывают оригинальных идей (16,6% УО «ВГТУ»; 27,27% - ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»).

Таких студентов, которые мало успешны в любой деятельности, в группе испытуемых УО «ВГТУ» не оказалось (0%); в ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО» -. 4,55 %.

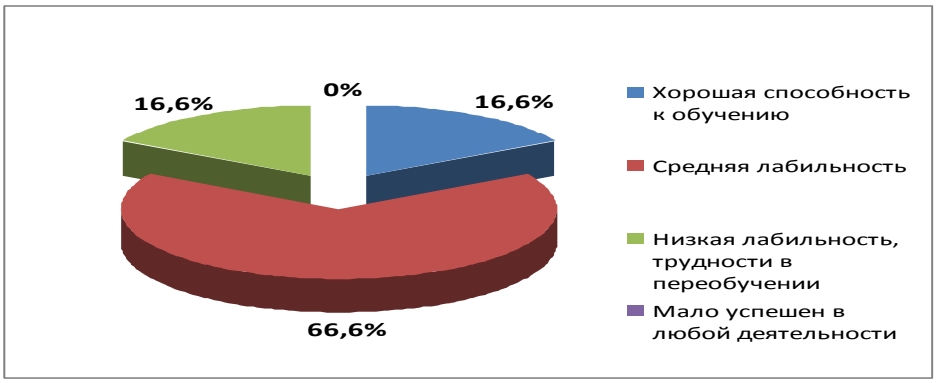


Рис. 1 – Прогноз успешности студентов-менеджеров 2-го курса УО «ВГТУ»

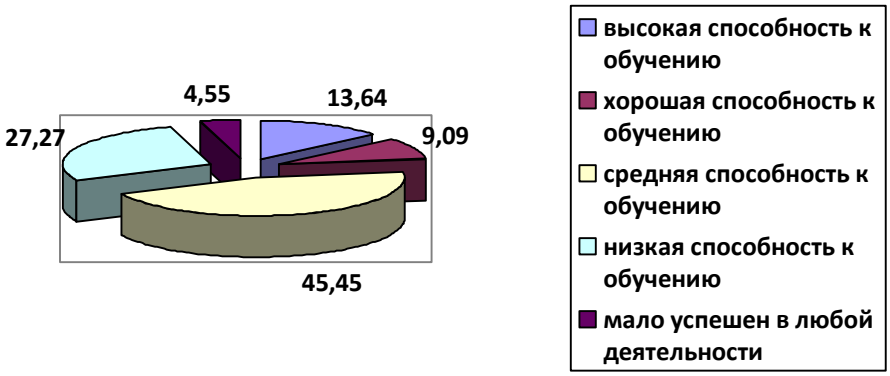


Рис. 2 – Прогноз успешности студентов-менеджеров 2 курса ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»

Каждому виду интеллектуальной лабильности присваивалось определённое количество баллов: хорошая способность к обучению - 4 балла; средняя лабильность – 3 балла; низкая лабильность, трудности в переобучении – 2 балла; мало успешен в любой деятельности – 1 балл.

Затем проводилось сравнение показателей и рейтинговой оценки студентов.

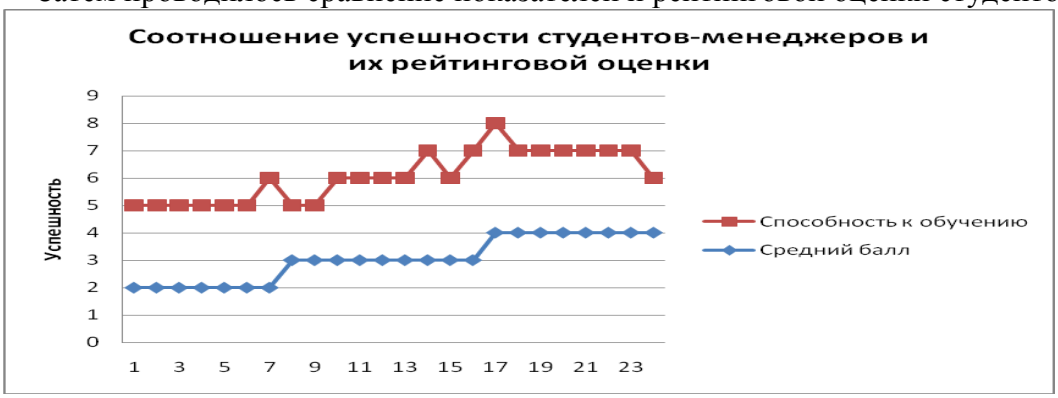


Рис. 3 – Соотношение успешности студентов и их рейтинговой оценки 2-го курса УО «ВГТУ»

Затем проводилось сравнение показателей и рейтинговой оценки студентов-менеджеров ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО».

Данные двух исследований были совмещены и полученные результаты представлены на рис.4

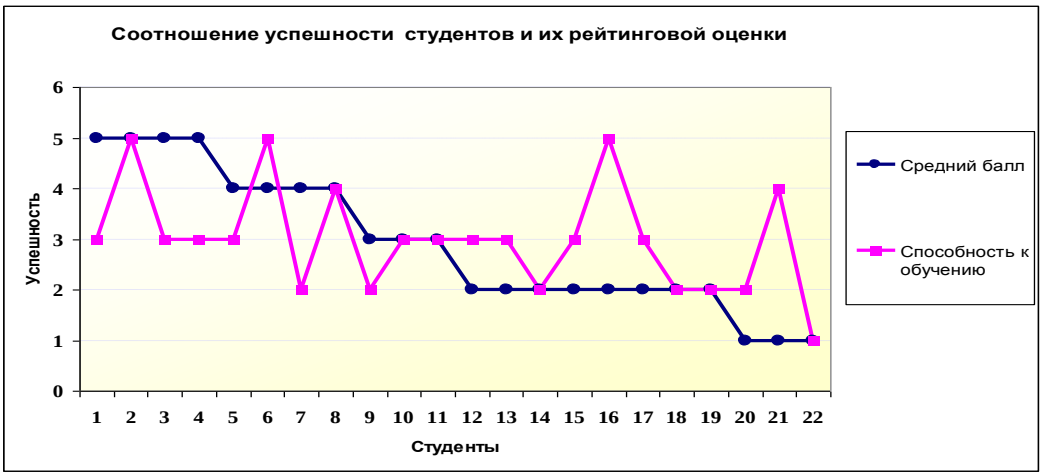


Рис.4 – Соотношение успешности и их рейтинговой оценки студентов-менеджеров 2 курса ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»

Из данных рисунков мы видим, в большинстве случаев средний балл и способность к обучению совпадают, но есть несовпадения, например, средний балл высокий, а лабильность низкая. У некоторых студентов-менеджеров средний балл низкий, а способность к обучению средняя или высокая. На наш взгляд, это обусловлено тем, что у данных студентов отсутствует соответствующая мотивация стремление к приобретению знаний, желание преуспеть в будущей профессии.

Заключение. Таким образом, не всегда успешность студентов зависит от их успеваемости (среднего балла), что подтверждает тезис Е.Гизелли о криволинейной зависимости успешной деятельности от интеллектуальной лабильности. Это означает, что наиболее успешны студенты, имеющие не низкую и не очень высокую лабильность, а некоторую оптимальную степень её выраженности. Связь ин-

теллектуальной лабильности с успешностью освоения новых видов деятельности является не прямой, а множественно опосредованной. На успешность деятельности, помимо интеллектуальной лабильности, влияют многие иные причины: уровень мотивации студента, его индивидуальный опыт, отношения в группе, результаты взаимодействия с преподавателями.

Список литературы

1. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Изд-во ЭКСМО, 2006. – стр. 222.

К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

О.А. Хуцкая
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Интерес к изучению проблемы эмоционального интеллекта связана, в первую очередь, с потребностью в успешной адаптации личности в условиях изменяющейся среды.

Несмотря на разнообразие существующих исследований, проблема развития и формирования эмоционального интеллекта требует дальнейшего изучения. В связи с этим в психологической науке есть спорные и нерешенных вопросов, требующих более глубокого и детального изучения. На сегодняшний день в современной науке не существует единого определения и единой концепции эмоционального интеллекта, которого придерживаются психологи. Авторы опираются на различные концепции к вопросу о его природе, психологической сущности, закономерностях и условиях формирования.

Целью данной статьи является системный анализ научного знания об эмоциональном интеллекте.

Материал и методы. Истоки изучения эмоционального интеллекта идут из трудов Р. Бар – Он, Дж. Мэйер, П. Саловей, Д. Гоулман.

Впервые обозначение коэффициент эмоциональности, по аналогии с коэффициентом интеллекта, ввел в 1985 году клинический физиолог Р. Бар - Он. В 1990 году Дж. Мэйер и П. Саловей ввели понятие "эмоционального интеллекта" [2].

Существует большое количество определений эмоционального интеллекта. Р. Бар - Он определяет эмоциональный интеллект как набор некогнитивных способностей, компетенций и навыков, которые влияют на способность человека справляться с вызовами и давлением внешней среды. Д. Гоулман даёт иное определение: способность осознавать свои эмоции и эмоции других, чтобы мотивировать себя и других и хорошо управлять эмоциями наедине с собой и при взаимодействии с другими [1].

Д. Гоулман указывает, что наиболее эффективны в своей деятельности люди, которые сочетают разум и чувства. Именно люди с высоким эмоциональным интеллектом лучше принимают решения, эффективнее действуют в критических ситуациях и лучше управляют своими подчиненными, что, соответственно, и способствует их росту по служебной лестнице [3].

Результаты и их обсуждение. Интерес к изучению эмоционального интеллекта связан с возможностью успешности в различных видах деятельности, особенно в системе «человек-человек». Многолетняя практика исследования когнитивной сферы личности (IQ) не может в полной мере предсказать успешность деятельности. Эмоциональный интеллект является возможностью погрузиться в

свои эмоции, чтобы осознать и почувствовать их, так и необходимость рационального анализа эмоций и принятия решения на основе этого анализа. Эмоции несут в себе огромный часть получаемой информации, используя которую, человек может действовать значительно более эффективно.

Эмоции направляют внимание человека на важные события, готовят к определенным действиям и влияют на мыслительный процесс. Эта способность помогает понять, как можно достигать желаемого результата, действовать более эффективно, используя эмоции. Под умением понимать эмоции, авторы подразумевают способность определить источник эмоций, классифицировать эмоции, распознавать связи между словами и эмоциями, интерпретировать значения эмоций, касающихся взаимоотношений, понимать сложные (амбивалентные) чувства, осознавать переходы от одной эмоции к другой и возможное дальнейшее развитие эмоции, предсказывать появление других эмоциональных реакций.

Управление эмоциями - это способность принимать эмоции вне зависимости от того, являются ли они желаемыми или нет, и выбирать стратегии поведения с их учетом. Эта способность относится к умению использовать информацию, которую дают эмоции, вызывать эмоции или отстраняться от них в зависимости от их информативности или пользы, управлять своими и чужими эмоциями [3].

В отечественной психологии идея единства аффекта и интеллекта нашла свое отражение в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна. Л.С. Выготский пришел к выводу о существовании динамической смысловой системы, представляющей собой единство аффективных и интеллектуальных процессов. С.Л. Рубинштейн, развивая идеи Л.С. Выготского, отмечал, что мышление уже само по себе является единством эмоционального и рационального [1].

Заключение. В современном обществе проблема компетентности в понимании и конструктивного выражении эмоций стоит достаточно остро. Действительно, культ рациональности и высокий образовательный ценз непосредственно не обеспечивают гуманистическое мировоззрение и эмоциональную культуру человека. По мнению Е.Л. Яковлевой, «осознание собственной индивидуальности есть не что иное, как осознание собственных эмоциональных реакций и состояний, указывающих на индивидуальное отношение к происходящему» [4].

Список литературы

1. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С.57–65.
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С.78–86.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ, 2009.
4. Ушаков Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: теоретические подходы и методы измерения / Вести. Рос. Гуманитар. Науч. Фонда. – 2005. – № 4. – С.131–139.

ВЫПУСКНОЕ РЕЗЮМЕ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА КАК ОСНОВА ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю.М. Чирвоная
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В современных условиях рыночной экономики остро актуализировалась проблема трудоустройства выпускников высших учебных заведений. Работодателю нужен специалист, образованный как в сфере своей основной профессиональ-

ной деятельности, так и обладающий управленческими навыками, абстрактным мышлением, способностью к изучению иностранных языков (а лучше, знающий иностранный язык), владеющий информационными технологиями, умеющий общаться с людьми и работать в коллективе. Конечной целью учебно-воспитательного процесса в системе высшего профессионального образования является формирование конкурентоспособного резюме выпускника, адаптирован-

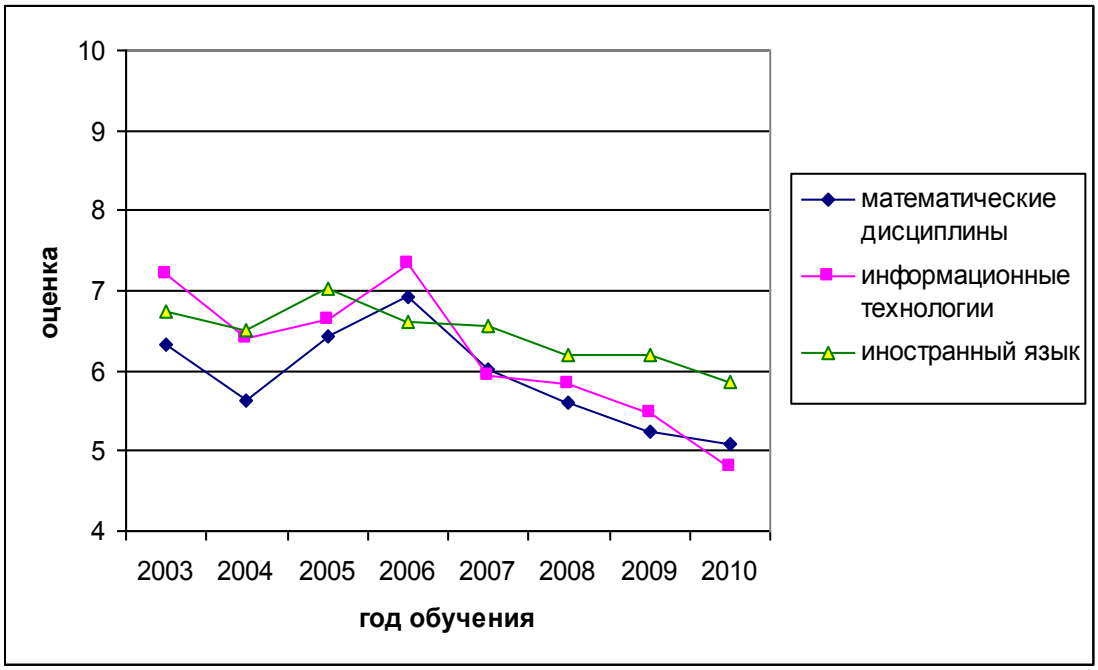


Рис 1. **Усредненная успеваемость студентов первых-вторых курсов физического факультета**

ного к современному рынку труда.

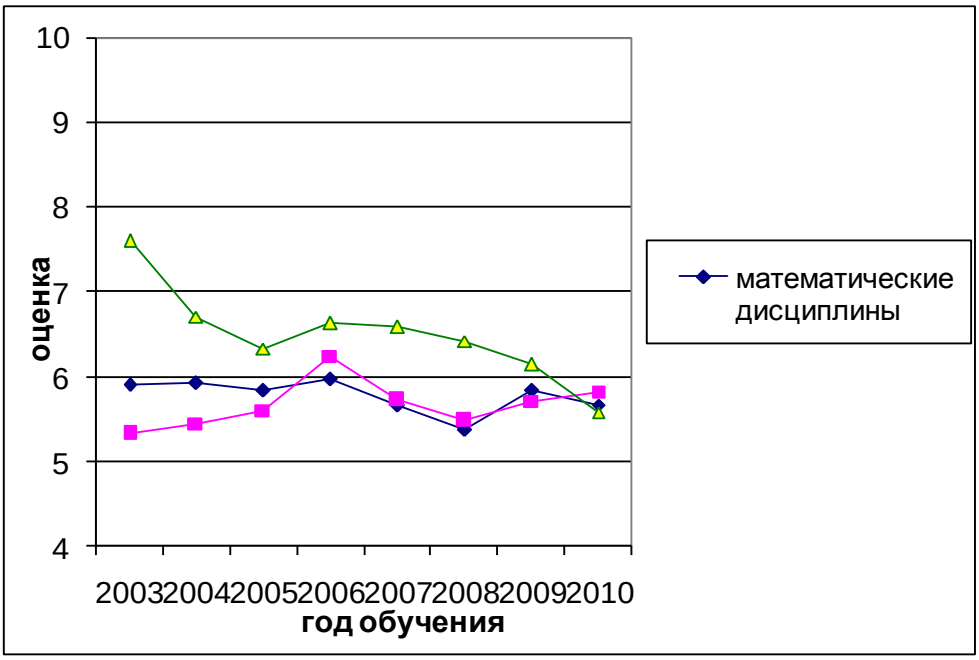


Рис 2. **Усредненная успеваемость студентов первых-вторых курсов математического факультета**

Целью данной работы является определение основных составляющих выпускного резюме молодых специалистов в отрасли наук, определяющих решаю-

щий вклад в научно-технологический прогресс и путей его совершенствования до уровня устойчивой конкурентоспособности на современном рынке труда.

Рабочим материалом данного исследования являются научные публикации [1–2], анализ успеваемости студентов младших курсов физического и математического факультетов по математике, информатике и иностранным языкам (рис.1, 2).

Как видно из графиков, уровень успеваемости по основным для данных факультетов дисциплинам только подтверждает факт недостаточно высокого первичного (среднего) образования, что значительно затрудняет работу профессорско-преподавательского состава по доведению этой компоненты до востребованного уровня.

Таким образом, можно определить первую компоненту успешного выпускного резюме – достаточно высокий уровень знаний по математике, информатике и иностранным языкам.

Второй и третьей компонентой можно считать степень изученности общепрофессиональных дисциплин и профессиональные навыки, полученные в процессе изучения дисциплин специализаций, практик, научной работы. Для примера можно рассмотреть дуальное образование в Германии, где студенты обеспечены работой еще до окончания вуза, т.к. предприятие берет на себя расходы на обучение студента и даже выплачивает ему стипендию, а студент обязуется по окончании вуза начать свою трудовую деятельность на этом предприятии. Дуальная система образования ориентирована на практику - полсеместра теоретические занятия, вторая половина - практические. Большим преимуществом является то, что на семинарских занятиях обсуждаются конкретные практические ситуации, возникающие на предприятиях. Т.е. молодой специалист, приходя на работу по сути не нуждается в стажировке, он полностью владеет рабочей ситуацией, имеет опыт практической работы, знает о перспективах развития предприятия и своего карьерного роста.

Следующей компонентой выпускного резюме следует определить глубину изучения социально-гуманитарного блока дисциплин как основы карьерного роста, для которого необходимы знания в области коммуникаций и психологии деловых отношений, деловых контактов и т.д.

Большинство работодателей предъявляют жесткие требования к навыкам работы в условиях рыночной экономики. Кроме того, в ряде случаев выпускники вузов сами регистрируют предпринимательские структуры, работают в них и даже руководят ими. В связи с этим выпускникам всех специальностей необходимо обладать хотя бы минимальными знаниями в области экономики и менеджмента.

Еще одной компонентой резюме выпускника можно считать его общий рейтинг, где находит свое отражение не только уровень успеваемости студента от первого до пятого курса, но и его научная деятельность, общественная, культурно-массовая и др.

Результаты изучения этих компонент позволят определить критические направления и принять организационно-методические меры для совершенствования подготовки специалистов. Кроме того, исследование степени влияния содержания типовых программ и методов обучения на выпускное резюме студентов позволит разработать предложения по их совершенствованию. Такая задача в дальнейшем стоит перед автором.

Список литературы

1. Ключников, А.А. Профессионализация менеджмента как фундамент экономической науки на рубеже столетий /А.А. Ключников, А.С. Ключников // Сборник статей «Материалы X (55) региональной научно-практической конферен-

ции преподавателей, научных сотрудников, аспирантов и студентов университета», Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2008. – с. 370–371.
2. Карелин, Д.Ф. Формирование корпоративной культуры и создание информационно-образовательной среды современной кафедры /Д.Ф. Карелин // Вестник Витебского государственного университета. 2010. – №5(59), с. 72–77.
3. Ключников, А.С. Структурно-содержательное сравнение профессионального образования в Беларуси и Чехии /А.С. Ключников, И.И. Пинчук, Ю.М. Чирвоная // Вестник Витебского государственного университета. 2011. – №6(66), с. 96–102.

ВНЕДРЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НА ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ

И.А. Шарапова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Получение высшего образования в современных условиях является определенной точкой отсчета для формирования у будущего педагога профессиональных компетенций и новых личностных качеств. В первую очередь это затрагивает проблему совершенствования профессиональной подготовки студентов за счет внедрения в образовательный процесс педагогических технологий.

Целью данной статьи является анализ и опыт внедрения профессорско-преподавательским составом педагогического факультета УО «ВГУ им. П.М. Машерова» в образовательный процесс накопленного ими «Банка педагогических технологий».

Материал и методы. Деятельность профессорско-преподавательского состава педагогического факультета по внедрению в образовательный процесс информационных и инновационных технологий; изучение и обобщение педагогического опыта.

Результаты и их обсуждение. Накопленный нами опыт использования этих технологии в учебно-воспитательном процессе на факультете показывает, что внедрение информационных технологий предполагает знание инновационных, а знание инновационных предполагает внедрение информационных технологий. Следовательно, они взаимосвязаны между собой и дополняют друг друга. Они дают возможность в практике работы интенсифицировать учебный процесс, положительно влияют на процесс профессиональной подготовки специалистов, способствуют повышению качества образования, реализации идей развивающего обучения и компетентностного подхода.

В настоящее время профессорско-преподавательский состав и студенты факультета участвуют в реализации приказа ректора № 11-н от 03.02.2011г. «Об организации инновационной деятельности в университете».

Остановимся более подробно на практической реализации основных направлений инновационного развития факультета.

Педагогический коллектив факультета приступил к разработке мультимедийного комплекса для детей младшего школьного возраста «С любовью к Витебщине». Это вызвало необходимость уточнения содержания практических и лабораторных занятий по методикам преподавания разных предметов в начальной школе, а также тематики курсовых, дипломных работ и магистерских диссертаций, которые являются площадкой для апробации собранных материалов.

Рабочий вариант комплекса подготовлен. На май текущего года намечена

его презентация в форме культурно-образовательного проекта с приглашением младших школьников и учителей г.Витебска.

Инновационная деятельность направлена и на создание сайта УО «Витебская государственная вспомогательная школа № 26», которая является одним из субъектов УНКЦ факультета. Сайт создан. В настоящее время ведется его наполнение информационными материалами.

Активное участие кафедр психологии и коррекционной работы в реализации международного проекта TEMPUS – IV «Сетевое взаимодействие университетов-партнеров в реализации многоуровневой системы подготовки и повышения квалификации специалистов в области образовательного менеджмента» способствует инновационному развитию университета.

В рамках этого проекта преподавателями кафедр факультета разработаны: аспирантская программа «Исследование проблем образовательного менеджмента», которая представлена модулем «Количественные и качественные методы исследования в области образовательного менеджмента»; магистерская программа «Образовательный менеджмент», включающая несколько вариативных модулей «Карьерное консультирование» и «Технологии индивидуального и группового консультирования», а также курс дистанционного обучения «Управление образованием лиц с ограниченными возможностями», который является одним из модулей программы повышения квалификации. Элементы данных модулей успешно используются в учебном процессе факультета.

Опыт создания дистанционных курсов нашел отражение в статьях научно-практического журнала «Вестник ВГУ» и материалах научно-практических конференций.

Работа над проектом TEMPUS – IV предоставила возможность преподавателям подготовку и чтение On-line лекций. По программе обмена студентами со Смоленским государственным университетом преподавателями были проведены лекционные, тренинговые занятия с магистрантами ВУЗа-партнера.

Инновационная деятельность тесно связана с практической подготовкой студентов педагогического факультета.

Преподаватели и студенты, учителя-дефектологи на базах УО «Государственный ясли-сад № 83, 89» проводят экспериментальные исследования по развитию речи детей в преддошкольный и дошкольный периоды. В результате были созданы и предложены для апробации дидактические материалы для проведения занятий по развитию речи детей дошкольного возраста. Апробация позволила успешно внедрить их в учебно-воспитательный процесс дошкольных учреждений образования. Эффективность предложенных методических разработок нашло подтверждение в положительных отзывах воспитателей и учителей-дефектологов, а также в актах внедрения.

В 2010–2011 учебном году для студентов заочной формы обучения было разработано содержание и методическое обеспечение элективного курса «Компьютерное обеспечение образовательных технологий», а также организована встреча с ведущим инженером ООО «Адамант». Он познакомил с широкими возможностями использования информационных технологий в образовательном процессе.

Для повышения качества процесса обучения преподавателями активно используются видеоматериалы – фильмы «Искорка надежды», «Живая нить» и фрагменты занятий учителей-дефектологов. Следует отметить, что в создании этой видео продукции участие принимали и студенты.

Кафедра коррекционной работы успешно осуществляет научное руководство областным творческим проектом «Клуб «Школа после школы». Его экспериментальной площадкой является УО «Крапивенский государственный учебно-

педагогический комплекс детский сад - средняя школа».

Кроме этого на факультете в рамках рассматриваемого вопроса осуществляются и другие формы работы по внедрению в учебный процесс как инновационных так и информационных технологий.

Силами профессорско-преподавательского для обеспечения учебного процесса ежегодно издаются учебные пособия, методические рекомендации, сборники статей и другие материалы, в том числе и на электронных носителях, которые способствуют успешной итоговой аттестации студентов.

Экзамены проходят в несколько этапов. Первый этап «Тестирование» принимается в компьютерном классе по всем учебным предметам. Тестовая база находится в оболочке Moodle. Проведение второго этапа «Практические умения и навыки» вызвало необходимость подготовки дополнительного методического обеспечения, а для студентов появилась возможность повысить профессиональные компетенции. Методические разработки «Дневники учета практических навыков студентов педагогического факультета» по всем специальностям являются по своей сути инновационными для студентов педагогических специальностей.

Заключение. На факультете имеется инновационно-информационная база как для теоретической, так и практической подготовки студентов. Приоритетными задачами факультета остаются учёт запросов и особенностей реальной педагогической практики, целенаправленное научно-методическое сопровождение учебно-воспитательного процесса, издание учебно-методической и научно-методической литературы, качественная подготовка специалистов к работе в образовательных учреждениях, тесная взаимосвязь с различными типами учреждений образования.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

С.В. Шахнович
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Происходящие преобразования в экономике Республики Беларусь, перевод образовательной системы на многоуровневую структуру и вхождение в Болонский процесс выдвигают новые требования к подготовке высококвалифицированных кадров. В связи с этим особую актуальность приобретает внедрение современных форм организации учебного процесса. Задача исследования – поиск и внедрение активных форм самостоятельной работы студентов в аудиторное и внеаудиторное время, на производственной практике в условиях тесной интеграции теоретической и практической подготовки, широкого использования в учебном процессе мультимедийных средств, дистанционной и модульно-рейтинговой форм обучения.

Методы исследования. В процессе исследования проанализированы и обобщены различные формы организации самостоятельной работы студентов и материалы учебно-методического обеспечения экономических дисциплин: литературы, учебно-методических комплексов, учебных программ, тематических планов, электронных курсов лекций, планов семинарских занятий, тестов, основных понятий, необходимых для изучения всего курса или отдельного модуля, вопросов для повторения, контрольных вопросов для сдачи зачета и экзамена и др.

Основная часть. Важнейшей особенностью реформирования учебного процесса высшей школы становится индивидуализация обучения, развитие творческих способностей и усиление акцента на практическую подготовленность буду-

щих специалистов. Не менее значимым является и то, что уровень знаний студентов, качество их практической подготовленности приходится осуществлять в условиях происходящего сокращения часов на изучение дисциплин социально-гуманитарного блока.

Для повышения уровня практической подготовки студентов возникает необходимость в изменении подходов к организации самостоятельной работы и на этой основе обеспечивать получение глубоких фундаментальных знаний, повышать качество обучения, развивать творческие способности студентов и их стремление к непрерывному приобретению новых знаний, самоопределению и самореализации.

Поэтому преподаватели кафедры экономической теории уделяют большое внимание самостоятельной работе студентов в развитии их познавательной деятельности, приобретении практических навыков и самореализации. Управление самостоятельной работой становится неотъемлемой частью планирования образовательного процесса. В планы семинарских занятий включаются различного рода практические задания (от составления словарей основных понятий, разработки схем, диаграмм, графиков, аналитических таблиц по темам до презентаций по узловым проблемам). Самостоятельная работа студентов осуществляется под методическим руководством и по заданию преподавателей, но без их непосредственного участия, что воспитывает у студентов ответственное, сознательное отношение к освоению учебного материала и привычку к напряженному творческому труду. Это одна из важнейших задач самостоятельного образования. Сущность её заключается в том, чтобы студенты в процессе изучения дисциплин не просто приобретали знания, но и овладевали бы способами их добывания из научных статей, диссертационных исследований, Интернета, отчетов, статистических данных и др. источников. А это значит необходимо, прежде всего, научить студентов такому подходу, что часто бывает важнее, чем вооружить их конкретными предметными знаниями.

Навыки трудолюбия в изучении предметов, овладения ими, способности к самостоятельной работе должны формироваться уже в средней школе. На практике это не всегда достигается. Вот почему для углубленного развития этих качеств у учеников и сохранения преемственности средней школы и высшей УО «ВГУ им. П.М. Машерова» на базе школ и гимназий созданы УМКЦ (учебно-методические консультационные центры) и УНКЦ (учебно-научные консультационные центры). Они призваны оказывать методическую консультативную и научную помощь в организации учебного процесса, выработке знаний, умений, практических навыков и привитии научного интереса к изучаемым дисциплинам. Это содействует не только улучшению профессиональной ориентации учащихся при выборе профессии, но и становится в дальнейшем предпосылкой более результативной и целенаправленной самостоятельной работы их в качестве студентов вузов. Самостоятельная работа студентов отличается от других видов работы тем, что студент сам ставит себе цель и сам выбирает себе задание и вид работы. Это один из более сложных видов учебной работы. Она является подлинным достоянием студента, объектом его собственной деятельности и трудолюбия. Ценность ее еще и в том, что по мере овладения знаниями и методами практической работы, возрастает и степень самостоятельности студента, уровень его профессионального мастерства, что особенно важно в формировании качеств будущего специалиста. Вот почему эта работа должна быть достаточно продумана и организована.

Самостоятельная работа студентов начинается с их умения работать с литературой при подготовке докладов, рефератов, сообщений уже с 1-го курса. А затем на последующих курсах обучения при написании контрольных, курсовых и дипломных работ, научных тезисов и докладов на научные конференции, работ выставляемых на республиканские и международные конкурсы, участии в научных кружках

и т.д. Особенность самостоятельной работы состоит и в том, что, попадая после окончания вуза в новые условия, выпускники без выработанных практических навыков трудно адаптируются к ним. Вот почему студент сам должен пройти весь процесс становления себя как будущего специалиста. Важным условием успешной подготовки студентов является переход на модульно-рейтинговую и дистанционную форму образования. Они значительно повышают степень ответственности студентов за уровень подготовки особенно при трехэтапной оценке знаний в пределах каждого модуля. В свою очередь это требует и от преподавательского состава высокого педагогического мастерства и грамотной методической проработки и деления изучаемых дисциплин на модули. Особенно важную роль в процессе обучения и организации самостоятельной работы студентов играет хорошо продуманная и организованная ежегодная производственная практика студентов 5-го курса исторического факультета. Она осуществляется кафедрой экономической теории на договорной основе на базе туристических фирм по специальности менеджер туризма. Практика осуществляется на основе детально разработанных и утвержденных кафедрой индивидуальных заданий. Они содержат конкретные задания по ознакомлению студентов со всеми участками работы турфирм и анализу их эффективности.

Заключение. Результатом реализации кафедрой экономической теории новых подходов к организации учебной работы студентов стало их активное участие в научных исследованиях. В 2010 году студенты, изучающие экономические дисциплины, заняли 4 призовых места на республиканском конкурсе научных работ и одна работа на международном конкурсе оценена медалью.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕФЛЕКСИВНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

М.Е. Шмуракова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В современных социально-экономических условиях требования к качеству подготовки специалистов возрастают с каждым годом. Обществу необходимо чтобы она была ориентирована на развитие у студентов гибкости мышления, рефлексивных и адаптивных способностей. Сегодня востребованы специалисты, способные к самостоятельному принятию решений, умеющие действовать в быстро изменяющихся ситуациях, испытывающие потребность в непрерывном образовании.

Большинство исследователей отмечают, что существующая система образования почти целиком ориентирована на передачу знаний, транслирует в основном прошлый опыт и репродуктивные способы деятельности. В современной системе профессиональной подготовки специалистов необходимо использовать концептуально новые подходы, которые помогут не только обеспечить оптимизацию процессов обучения и развития, но и способствовать устойчивости интереса субъекта к самопознанию, саморазвитию и самореализации в процессе профессионального становления.

Решение этих задач неразрывно связано с максимальной активизацией учебной деятельности студентов. Одним из подходов, отвечающих данным требованиям, является рефлексивный подход. Роль рефлексивного подхода в последние годы резко возросла в самых различных областях научной и практической деятельности. Столь высокое внимание к рефлексивному подходу объясняется тем, что он затрагивает ключевой аспект жизнедеятельности человека и общества, связанный с осмыслением своего места, которое можно трактовать как оценивание прошлого, взгляд на настоящее, и на этой основе проектирование будущего.

Особенно актуально использование рефлексивного подхода в сфере обеспечения образования (В.В. Давыдов, Н.В. Клюева, В.В. Рубцов, И.Н. Семенов; Г.П. Щедровицкий и др.). С позиций научной школы рефлексивной психологии и рефлексивной педагогики процесс образования выступает как сотворчество в мире ценностей (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов), где под творчеством понимаются такие изменения в сознании и деятельности субъекта, которые являются результатом переосмысления человеком собственных стереотипов, изменения отношения, т.е. рефлексии.

Целью исследования явилось изучение рефлексивной компетентности с позиций уровня развития рефлексивности студентов.

Материал и методы. Исследование проводилось с помощью анкеты, методики диагностики рефлексивности А.В. Карпова. В исследовании приняли участие 247 студентов исторического и педагогического факультетов 1, 2, 3 и 4 курсов.

Результаты и их обсуждение. Способности студента к рефлексии нуждаются в специальном формировании и развитии, что должно стать одной из целей профессионального образования. Проведенное исследование показало, что низкий уровень рефлексивности характерен для более чем 30% студентов и без использования рефлепрактик изменений в уровне рефлексивности за годы обучения в вузе не происходит.

Рефлексия как необходимая составляющая умения учиться может быть сформирована средствами учебной деятельности. Человек, умеющий учить себя, сам определяет границы своего знания (незнания) и сам находит средство расширить границы известного, доступного. [1] В процессе учебной деятельности с помощью рефлексии студенты овладевают обобщенными способами решения проблем как в профессиональной области, так и в области социальных взаимодействий. Освоение этих способов осуществляется в ходе анализа, оценки и разрешения проблемных ситуаций. Развитая на «оптимальном» уровне способность к рефлексии определяет высокий уровень когнитивной интеграции субъекта, т.к. обеспечивает легкость перехода между различными уровнями познания и в то же время выступает эффективным регулятором самой познавательной деятельности [4]. При заниженном уровне рефлексивности чаще имеет место невысокая интеллектуальная продуктивность и личностный инфантилизм.

Выделяются три основные функции рефлексии в обучении: как ведущего приема организации коллективной деятельности участников, как психологического механизма развивающего обучения, как эффективного способа взаимодействия.

Наличие рефлексивных умений в настоящее время является важным компонентом профессионализма. В частности, рефлексивность является одним из главных факторов эффективности управленческой и педагогической деятельности. Это – одна из главных детерминант, вообще делающих возможной данные виды деятельностей, поскольку именно на ней базируются межличностные отношения, достигается результативность любого контактного взаимодействия, а тем более – целенаправленного воздействия одного субъекта на других [1], [2], [3], [4], [5], [6].

Суть и специфика функциональной роли свойства рефлексивности как профессионально важного качества деятельности состоит в том, что степень развития данного свойства является ключевой для структурирования всех иных профессионально важных качеств в целостные синтезы, которые определяют эффективность деятельности. По отношению ко всем другим качествам рефлексивность выступает как координирующее, организующее и интегрирующее начало. Рефлексивность раскрывается как «организационное» качество, основная функция которого состоит в соорганизации и интеграции иных качеств [2], [3], [5]. Некоторые авторы предлагают использовать уровень развития рефлексии и рефлексивной культуры служащего в качестве обобщающего критерия оценки его профес-

сионализма, как условия его готовности к действительному решению встающих перед ним задач и проблем.

Заключение. При использовании рефлексивного подхода процесс подготовки будущего специалиста становится более управляемым и предусматривает личностное включение будущего специалиста (особенно педагогического профиля) в профессиональную деятельность, предполагает организацию обучения на основе действенных знаний. Рефлексивная позиция, являясь механизмом творческой активности личности, позволяет функционировать и развивать собственную деятельность, превращая ее в объект своего воздействия. Осознание собственных результатов профессиональной деятельности выступает в качестве побудительного мотива для нового этапа деятельности, приводит к выявлению необходимости совершенствования приемов, организации, технологии профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Давыдов В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 13–19.
2. Давыдова Г.И. Рефлексивный диалог в образовательном пространстве вуза: автореф. дис. …докт. пед. наук: 13.00.08 / Г.И. Давыдова; Рос. межд. акад. туризма – М., 2009. – 24 с.
3. Жукова Н.В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении: автореф дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.В. Жукова. – М. 2000. – 20с.
4. Карпов А.В. Способность к рефлексии как фактор когнитивной интеграции субъекта / А.В. Карпов, И.М. Скитяева // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы IV Международного симпозиума 7-9 октября 2003г., Москва / Под ред. В.Е.Лепского. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – с. 54–57.
5. Семенов И.Н. Проблемы развития рефлексивно-творческого потенциала человека / И.Н. Семенов // Рефлексивные процессы и управление. Тезисы IY Международного симпозиума 7-9 октября 2003г., Москва / Под ред. В.Е.Лепского. – М.: Изд-во «Интститут психологии РАН», 2003. – с.127–131.
6. Сизова В.В. Психологические особенности инновационной контрольно-оценочной деятельности преподавателя вуза в процессе обучения иностранному языку: автореф. дис. …канд. психол. наук: 19.00.07 / В.В. Сизова; Тв. гос. ун-т. – Тверь, 2008. – 24 с.

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В ИЗМЕРИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

О.И. Якубенко
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Актуальность исследования. Одной из фундаментальных проблем педагогической науки и практики является проблема целеобразования и целеполагания. Под целеобразованием понимаются поиски, детерминизм, определение, формулирование целей воспитания детей и взрослых. Целеполагание рядом исследователей понимается еще как легитимизация целей, закрепление их в официальные выражения педагогической политики государства, придание им законодательного статуса, нормативных установок. С философской точки зрения, человеческая - будь то социальная, индивидуальная деятельность - всегда определяется ее целью. Именно от целей в наибольшей степени зависит выбор содержания, методов и

средств обучения и воспитания. Нецелесообразной деятельности в принципе не существует. В реальной педагогической практике цели нередко вообще не рефлексируются и не описываются. Цель данного исследования заключается в теоретическом осмыслении и практическом применении форм и способов целеполагания в педагогических измерениях.

Материал и методы. Теоретико-методологической основой исследования являются труды по профессиональной педагогике. В работе использовался теоретико-методологический анализ педагогической, психологической, музыковедческой, антропологической литературы; изучение и обобщение педагогического опыта; тестирование.

Результаты и их обсуждение. Методика целеполагания не располагает точными рекомендациями по вопросу целеобразования (целеформирования, разработки цели). Разработка цели – процесс мыслительный, логико-конструктивный. Суть его заключается в том, чтобы: а) обобщить, сравнить определенную информацию б) сделать выбор наиболее значимой информации; в) на ее основе сформулировать цель в единстве всех трех ее компонентов; г) принять решение о достижении цели [1].

Такой же мысленный путь проделывает и учащийся, когда стремится предвидеть результаты своего поведения. Функции педагога состоят в том, чтобы научить учащихся процедурам целеполагания, изучать и знать цели каждого из них, способствовать реализации полезных целей. Совпадение, взаимодействие целей педагога и учащихся - одно из важнейших условий успеха педагогического процесса в развитии его участников. Цели учащихся должны войти в педагогический процесс наравне с целями, поставленными преподавателем [1].

Существуют различные источники целеполагания в педагогическом процессе. *Первый* – это социальный заказ, выражающийся как в объективных тенденциях развития общества, так и в сознательно выражаемых образовательных запросах граждан. *Второй* – это ребенок, субъект детства как особой социальной реальности, имеющей самостоятельную ценность не только как период подготовки к чему-либо. *Третий* фактор определения цели – учитель как носитель человеческой сущности, как особый общественный субъект, наиболее эффективно реализующий «сущностную способность к созиданию другого» [2]. При этом необходимо помнить, что никакой опыт не усваивается, если бездействует личностно-смысловая сфера учащегося. «Образование без души, – говорил М. Мамардадшили, опустошает душу» [2] .

Педагогическое целеполагание представляет собой целостную систему определяющих основные направления педагогической деятельности ориентиров. Она включает в себя общечеловеческие идеалы и тактические задачи развития человеческой личности, задачи гражданского становления и формирования индивидуальности. Эта система целей охватывает и определяет всю организацию учебно-воспитательного процесса: его содержание, характер форм и методов, направленность самовоспитания детей [3].

Существуют различные подходы к решению проблем педагогического целеполагания, так как цели обучения и воспитания могут анализироваться не только со стороны педагога, но и со стороны учащегося. Ведь педагогический процесс всегда носит двусторонний и двунаправленный характер и анализ учебных и воспитательных (самовоспитательных) целей, которые ставит перед собой «объект» педагогического воздействия, не менее (если не более) важен, чем анализ целей педагога. Как отмечает А.К. Маркова, уровень развития процессов целеполагания выступает важнейшим показателем сформированности учебной деятельности. Речь идет о качестве целей (новизна, нестандартность, гибкость, устойчивость),

их обоснованности и реалистичности, способности преодолевать препятствия на пути их достижения и т. п. [4].

Еще большую роль играет самостоятельная постановка целей в процессе самовоспитания. Она знаменует собой начало принципиально нового этапа в развитии личности и становится возможной лишь при достаточно высоком уровне самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте. Формирование у учащегося способности к целеполаганию и достижению поставленных целей является, в свою очередь, важной педагогической целью преподавателя. В исследовании Р.Р. Бибриха и И.А. Васильева [4] показано, что, например, у студентов происходит изменение взаимодействия учебных целей и мотивов, в ходе которого формируются внутренние мотивы учебной деятельности, в частности познавательные и профессиональные. Важнейшим фактором интенсификации этого процесса оказалась возможность самостоятельной постановки учебных целей студентами.

Тесная связь целей с мотивами деятельности еще раз говорит об интегральной природе педагогических целей, о фактическом синтезе в них воспитательных и учебных составляющих при доминировании первых. Совокупность педагогических целей, способ их взаимосвязи и соотношения в них учебных и воспитательных компонентов и составляет то, что можно назвать педагогической системой (И.А. Володарская, А.М.Митина).

В практической части исследования измерительную деятельность педагога рассматриваем и представляем в виде тестирования: «целеполагание и задачепостроение в тестировании знаний учащихся» (обработка, анализ и системная интерпретация результатов испытаний, материалы тестового задания, статистическая обработка результатов тестирования и т.д.) [5].

Заключение. Таким образом, повышая культуру проверочно-оценочной деятельности в образовании, необходимо помнить, что в рамках педагогических измерений сложно добиться высоких результатов в области качества знания и особенно воспитания. По мнению В.В. Медушевского, основным фундаментом целеполагания в педагогике должна стать антропология, учение о человеке, о его призвании, о смысле бытия. Какова антропология – такова педагогика с ее результатами. Если стервенеет народ с каждым поколением вместо того, чтобы возвышаться, – нужно зреть в корень, а не совершенствовать до бесконечности методики растления [6].

Список литературы

1. Безрукова, В.С. Проективная педагогика / В.С. Безрукова. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург, 1996. – С. 35-39.
2. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: 1999. – С. 53-54.
3. Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Б.Т. Лихачев. Учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: 2000. – 523 с.
4. Кукушин, В.С. Дидактика (теория обучения) / В.С. Кукушин. Учебное пособие. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ»; Феникс, 2010. – 366 с.
5. Основы педагогических измерений. Вопросы разработки и использования педагогических тестов / В.Д. Скаковский [и др.]; Учеб.-метод. пособие; под общ. ред. В.Д. Скаковского. – Минск: РИВШ, 2009. – 340 с.
6. Медушевский, В.В. Концепция: Основы духовно-нравственного воспитания и образования в школе. – М.: Московская консерватория, 2001.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Д.В. Алексеенок
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Профессиональное развитие является неотделимым от личностного. Ведущий вид деятельности студентов вузов – учебно-профессиональная деятельность – влияет на их личностное развитие. Поэтому чрезвычайно важной задачей для современного высшего профессионального образования выступает, по нашему мнению, задача научно-обоснованной личностной подготовки студентов в процессе профессионального образования/

Многими исследователями отмечено, что освоение системы знаний, соединяющееся с овладением соответствующими навыками, рассматривается в качестве «основного содержания и важнейшей задачи обучения» [1].

К определению навыка подходят по-разному: как к способности, синониму умения, автоматизированному действию. Наиболее распространенным является определение навыка как упроченного, доведенного в результате многократных, целенаправленных упражнений до совершенства выполнения действия. Навык – действие, сформированное путем повторения и доведения до автоматизации [2].

Эффективность выработки навыка в результате упражнений определяется многими факторами, среди которых: правильное распределение упражнений по времени, понимание, осмысление обучающимся принципа, основного плана выполнения действий, знание результатов выполненного действия, влияние ранее усвоенных знаний и выработанных навыков на данный момент научения, рациональное соотношение репродуктивности и продуктивности. Естественно, что эффективность научения определяется совокупным действием всех этих факторов, вместе взятых, но каждый из них оказывает и автономное влияние.

Выделяют двигательные, сенсорные, умственные, речевые и другие навыки. Формировать навыки могут различные методы обучения и воспитания. Но главное – это упражнения, то есть не простое механическое повторение действий, а их совершенствование. Процесс формирования навыков складывается из нескольких этапов. Сначала выделенные частные приемы и операции объединяются в единое действие, потом устраняются ошибки, далее следует улучшение качества навыка и, наконец, автоматизация и включение его в деятельность. Совершенствование навыков зависит от его сложности, от индивидуальных особенностей и психического состояния личности, от методики проведения упражнений, обучения в ходе практических работ, обстановки, знания обязанностей.

Всякий новый способ действия, протекая первоначально как некоторое самостоятельное, развёрнутое и сознательное действие, затем в результате многократных повторений может осуществляться уже в качестве автоматически выполняемого компонента действия.

В отличие от привычки, навык, как правило, не связан с устойчивой тенденцией к актуализации в определенных условиях. На формирование навыка влияют: мотивация, обучаемость, прогресс в усвоении, упражнения, подкрепление, формирование в целом или по частям; для уяснения содержания операции – уровень личного развития, наличие знаний, умений, способ объяснения содержания операции, обратная связь; для овладения операцией – полнота уяснения её содержания, постепенность перехода от одного уровня овладения к другому по определенным показателям (автоматизированность, интериоризованность, скорость и пр.).

Различные сочетания этих факторов создают различные картины процесса формирования навыка: быстрый прогресс в начале и замедленный в конце, или наоборот; возможны и смешанные варианты.

Исходя из-за специфики содержания учебных дисциплин педагогических специальностей, в нашем случае особый интерес представляет интеллектуальный навык. В качестве его понимают автоматизированные приемы, способы решения встречавшихся ранее умственных задач.

Целью данной статьи является анализ освоения студентами фундаментальных теоретических и практических проблем психического развития и психологических данных человека на конкретных этапах онтогенеза, а так же анализ психологических основ деятельности педагога, его взаимодействия с учащимися.

Материал и методы. Преподавание учебной дисциплины «Возрастная и педагогическая психология»» предполагает деятельность, направленную на формирование у студентов следующих навыков работы с психологическими методиками:

Перечень диагностических методик
по курсу «Возрастная и педагогическая психология»

№	Наименование методик	Цель
	Возрастная психология	
1	Методика «Изучение отношения ребенка к себе в период кризиса трех лет»	Изучение отношения ребенка к себе в период кризиса трех
2	Методика определения самооценки дошкольника	Определение самооценки дошкольника
3	Определение самооценки (методика Дембо-Рубинштейн)	Определение уровня самооценки черт характера ребенка
4	Социометрическая проба «День рождения»	Исследование отношения ребенка к детям и взрослым
5	Методика «Диагностика школьной мотивации учащихся начальных классов»	Определение школьной мотивации учащихся начальных
6	Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича	Исследование ценностных ориентаций личности
7	Методика «Самооценка творческого потенциала личности»	Определение творческого потенциала личности
	Педагогическая психология	
8	Методика « Изучение познавательных затруднений»	Определение познавательных затруднений учащихся
9	Анкета «Индекс воспитанности школьников» для 7—11 классов	Исследование уровня воспитанности школьников
10	Методика «Диагностика структуры учебной мотивации школьника»	Исследование структуры учебной мотивации школьника

11	Типология мотивов учения «Лесенка побуждений» (Божович А.И. – Маркова И.К.)	Определение мотивов учения младших школьников
12	Методика «Самооценка профессионально-педагогической мотивации»	Определение уровеня профессионально-педагогической мотивации
13	Методика «Ориентационные стили профессионально-деятельностного общения»	Определение стилей профессионально-деятельностного общения
14	Методика оценки уровня общительности учителя (по В.Ф. Ряховскому)	Определение уровня общительности учителя

Результаты и их обсуждение. Работа по формированию практических умений и навыков студентов осуществляется на кафедре в различных формах и видах

- на лабораторных и практических занятиях в УНКЦ ГОСШ №45 и центре психологической помощи УО «ВГУ им. П.М. Машерова»,
- на практических и лабораторных занятиях в аудиториях (самодиагностика и диагностика студенческой группы),
- во время прохождения педагогической практики в школе и других видах образовательных учреждений,
- во время выполнения курсовых работ,
- при самостоятельной работе студентов,
- в научно-исследовательской деятельности.

Заключение. Выработка данных навыков поможет студентам самостоятельно определять основные проявления психических явлений на разных этапах онтогенеза, проявления психических явлений в рамках образовательной деятельности, а так же способствует развитию профессиональной мотивации.

Список литературы

1. Мартынова Е.В. Смысложизненные ориентации как фактор личностной подготовки студентов педвуза к профессиональной деятельности: Дис…канд. Психол.наук:19.00.07. – М., 2003.
2. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. – 1973. – 424 с.

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ»

С.Л. Богомаз, Т.Е. Косаревская
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Использование практико-ориентированного обучения в процессе преподавания психологии в УО «ВГУ им. П.М. Машерова» показало, что перенос акцента в обучении с формирования знаний на формирование умений и использование их в практической деятельности оказывает влияние на формирование содержания всех компонентов учебного процесса. Содержание лекционного материала выстраивается на основе противоречий, обращения к реальным фактам и процессам из жизни, а сущность явлений раскрывается в ходе эксперимента. Структура практико-ориентированной лекции, практического и лабораторного занятия при-

водится в соответствие со структурой деятельности студентов, что позволяет повысить качество осваиваемого материала.

Усиление прикладной, практической направленности содержания обучения в тесной связи с использованием эмоционально-образного компонента содержания предупреждает абстрактное восприятие учебного материала и формирует умение применять знания для объяснения явлений, происходящих в окружающем мире. Практико-ориентированное содержание учебного материала позволяет приблизить обучение к жизни, выбранной специальности, учесть жизненный опыт студентов, поднимая, таким образом, уровень познавательного интереса. Насыщенность информационных каналов практико-ориентированным содержанием позволяет повысить эффективность системы обучения.

Целью данной статьи является анализ и обобщение системы работы кафедры психологии ВГУ по формированию практических умений и навыков у студентов педагогических специальностей университета при изучении дисциплины «Психология».

Материал и методы. Деятельность профессорско-преподавательского состава кафедры психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова» по формированию практических умений и навыков у студентов педагогических специальностей при изучении дисциплины «Психология». Анализ образовательных стандартов педагогических специальностей. Метод триангуляции.

Результаты и их обсуждение. Для становления диагностической функции педагога на кафедре психологии разработан перечень методик, освоение которых позволяет реализовать требования образовательных стандартов к практической подготовке студентов при изучении курса психологии.

Перечень диагностических методик по курсу «Психология»

Таблица 1

№	Наименование методик	Цель
	Психологическая характеристика личности	
1 2	«Изучение ценностных ориентаций» (М. Рокич). Беседа	Исследование направленности личности, мотивов и ценностных ориентаций.
3 4 5	Теппинг-тест Опросник Шмишека. Акцентуации характера Опросник Г.Айзенка. Темперамент	Исследование особенностей темперамента и характера (акцентуации характера).
6	«Тест для определения общих способностей Г.Айзенка»	Исследование общих способностей личности
7	«Шкала тревожности А.М. Прихожан»	Диагностика эмоциональной устойчивости и волевой регуляция поведения
	Социально-психологическая характеристика малой группы	
8	«Карта познавательных интересов»	Изучение ценностных ориентаций, и интересов группы
9	Метод социометрических измерений	Исследование структура межличностных отношений в группе
10	Тест «Что вами движет?»	Исследование ведущих потребностей
11 12	«Атмосфера в классе» «Опросник САН»	Исследование психологического климата в группе
	Психологический анализ учебной деятельности учащегося	
14	Методика изучения отношения к учебным предметам (по Г.Н. Казанцевой)	Анализ мотивации учения

14 15 16 17 18 19	Методика Мюнстерберга Пиктограмма Методика «Смысловая память» Методика «Исключение слов» Тест «Существенные признаки» Тест «Сложные аналогии»	Определение уровня развития познавательных процессов и способностей.
20 21	«Опросник волевого самоконтроля» Методика изучения самооценки (Дембо-Рубинштейн, модификация Прихожан)	Определение уровня развития самоконтроля и самооценки деятельности
	Психологический анализ педагогической деятельности учителя	
22 23	Психологический анализ урока Наблюдение (по схеме Фландерса)	Психологический анализ урока. Исследование особенностей общения учитель-ученик
24 25	Тест на оценку уровня конфликтности личности Тест «Мотивация» профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана)	Анализ причин возникновения проблемных ситуаций в педагогическом общении. Исследование мотивации профессиональной деятельности педагога

Работа по формированию практических умений и навыков студентов осуществляется на кафедре в различных формах и видах: на лабораторных и практических занятиях в УНКЦ ГОСШ №45 и центре психологической помощи УО «ВГУ им. П.М. Машерова»; на практических и лабораторных занятиях в аудиториях (самодиагностика и диагностика студенческой группы); во время прохождения педагогической практики в школе и других видах образовательных учреждений; во время выполнения курсовых работ по дисциплине; при самостоятельной работе студентов; в научно-исследовательской деятельности.

На практических занятиях по психологии студенты овладевают умениями диагностики психологических особенностей личности согласно курса. Овладение умениями диагностики проходит в четыре этапа.

На первом этапе преподаватель знакомит студентов с правилами и требованиями психологической диагностики в процессе изучения темы «Методы исследования в психологии».

На втором этапе преподаватель проводит диагностику личности студентов, давая образец проведения диагностической процедуры, состоящей из нескольких важных моментов: название методики и цели исследования с указанием автора-разработчика, подача инструкции с необходимой мотивировкой студентов, предоставление текста методики и бланка ответов, а затем происходит обучение студентов обработке данных по методике и их интерпретации в соответствии с целью изучения тех или иных психологических особенностей.

На третьем этапе студентам предлагается перечень диагностических методик для изучения различных сторон личности школьника. Студенты изучают этот диагностический инструментарий, готовят необходимый стимульный материал и проводят аутодиагностику.

На четвертом этапе студенты проводят все методики из выше указанного перечня со школьниками, студентами своей группы или других групп.

Тем самым идёт постепенное и поэтапное формирование практического умения в области психодиагностики. В ходе такой практической работы студенты овладевают умениями презентации диагностической методики, умениями взаимодействия с «испытуемыми», умениями доносить до слушателя результаты психодиагностического исследования.

Заключение. Изучение опыта работы кафедры психологии по организации профессионального образования педагогических специальностей показывает, что принципиальным в этой деятельности является ее практико-ориентированный характер. Это выражается в целом ряде особенностей, из которых наиболее важными являются:

- общее количество часов, отведенных на практическое образование (до 50% времени обучения в университете);
- использование в обучении определенных (креативных) методов (метод проблемно-ориентированного обучения, метод проектов и др.);
- большинство преподавателей кафедры имеет значительный опыт практической педагогической работы, и, продолжая преподавать, они постоянно обращаются к практической деятельности, которую рассматривают как источник повышения квалификации, профессионального мастерства.

Однако в традиционной реальной практике вузовской профессиональной подготовки, основным содержанием деятельности преподавателя и студента по прежнему является воспроизводство и трансляция ЗУНов, собранных в учебные программы и учебные предметы. Преподаватель в такой ситуации, решает вопросы о форме как можно более сжатого преподнесения объемного и сложного для восприятия материала и о практическом применении переданной студенту информации. Позиция и деятельность преподавателя нацеливают студента на усвоение некоторого набора дидактического материала. Задачей студента в таком варианте обучения становится обнаружение способов и принципов соединения материала в блоки (модули), а блоков в определенную целостную структуру, являющуюся базой для компетентных действий при встрече с реальной профессиональной ситуацией. Закономерно в связи с этим возникает - как одна из ведущих – задача переноса полученных знаний и умений из области теории в область повседневной профессиональной практики. Именно на это и направлена деятельность сотрудников кафедры психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова».

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПО КУРСУ «СПЕЦИАЛЬНАЯ И МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ» ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «БЕЛОРУССКАЯ ФИЛОЛОГИЯ. ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

А.А. Ганкович
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Интенсивное развитие общества предполагает и развитие системы высшего образования. На место образования, ориентированного на запоминание предметных знаний и усвоение элементарных умений приходит образование развития способностей и мышления, инициативного личностного действия.

Основная цель современного высшего образования состоит в обеспечении саморазвития (непрерывного развития способностей: коммуникативных, рефлек-

сивных, способов действия с научными и материальными объектами), самоопределения, самореализации личности. Предметные знания выступают при этом как средство развития. В этом случае становится важным не только «чему учить», но и «как учить».

Сформированность у выпускника социально-личностных компетенций способствует развитию социально-профессиональной компетентности как интегрированного результата образования в вузе.

Подготовка специалиста должна обеспечивать формирование следующих групп компетенций:

• **академических компетенций,** включающих знания и умения по изученным дисциплинам, способности и умения учиться;

• **социально-личностных компетенций,** включающих культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им;

• **профессиональных компетенций,** включающих знания и умения формулировать проблемы, решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в сфере профессиональной деятельности.

Общие требования к формированию социально-личностных компетенций выпускника определяются следующими принципами:

• *принцип гуманизации* как приоритетный принцип образования, обеспечивающий личностно-ориентированный характер образовательного процесса и творческую самореализацию выпускника;

• *принцип фундаментализации,* способствующий ориентации содержания дисциплин социально-гуманитарного цикла на выявление сущностных оснований и связей между разнообразными процессами окружающего мира, естественнонаучным и гуманитарным знанием;

• *принцип компетентностного подхода,* определяющий систему требований к организации образовательного процесса, направленных на усиление его практикоориентированности, повышение роли самостоятельной работы студентов

по разрешению задач и ситуаций, моделирующих социально-профессиональные проблемы, формирование у выпускников способности действовать в изменяющихся жизненных условиях;

• *принцип социально-личностной подготовки,* обеспечивающий формирование у студентов социально-личностной компетентности, основанной на единстве приобретенных гуманитарных знаний и умений, эмоционально-ценностных отношений и социально-творческого опыта с учетом интересов, потребностей и возможностей обучающихся;

• *принцип междисциплинарности и интегративности социально-гуманитарного образования,* реализация которого обеспечивает целостность изучения гуманитарного знания и его взаимосвязь с будущей социально-профессиональной деятельностью выпускника.

В соответствии с вышеуказанными принципами выпускник высшего учебного заведения при подготовке по образовательной программе первой ступени должен приобрести следующие *социально-личностные компетенции*:

• компетенции культурно-ценностной и личностной ориентации,
• компетенции гражданственности и патриотизма,
• компетенции социального взаимодействия,
• компетенции коммуникации,
• компетенции здоровьесбережения,
• компетенции самосовершенствования.

Целью данной статьи является анализ и обобщение основных положений и направлений по реализации практических навыков участников образовательного процесса с учетом формирования профессиональных компетенций.

Материал и методы. В соответствии с требованиями образовательного стандарта к компетенциям по дисциплине «Специальная и медицинская психология» выпускник должен:

знать:

- основные нарушения психических процессов; принципы построения патопсихологического эксперимента;
- закономерности нормального и аномального развития ребенка;
- психологические характеристики детей с различными отклонениями в психофизическом развитии;

уметь:

- анализировать проявления психических расстройств;
- определять средовые и личностные факторы в развитии и течении болезни;
- выявлять психологическую структуру дефекта, сохранные и нарушенные звенья психической деятельности;
- разрабатывать индивидуальную коррекционную программу для ребенка с отклонениями в психофизическом развитии.

Мы видим решение проблемы формирования естественнонаучных компетенций в образовательном процессе вуза в реализации следующих педагогических условий:

а) актуализация ценности естественнонаучного образования для всех участников образовательного процесса;

б) реализация процесса естественнонаучного образования в преемственно-взаимосвязанном режиме, при котором формирование естественнонаучных компетенций специалистов с высшим образованием начинается с первого курса во взаимосвязи с общенаучными и специальными дисциплинами;

в) построение образовательного процесса в вузе на основе и с учетом социокультурного контекста и содержания будущей профессиональной деятельности; обеспечение образовательного процесса учебно-методической документацией, способствующей включению в деятельность, значимую для развития естественнонаучных компетенций;

г) разработка новых педагогических технологий, ориентированных на повышение эффективности образовательного процесса в контексте формирования естественнонаучных компетенций; подготовка преподавателей по данной специальности к их целенаправленному использованию;

д) реализация идей личностно-деятельностного подхода; учет индивидуальных особенностей, уровня развития естественнонаучных компетенций; актуализация субъектного опыта студентов; создание ситуаций успеха в образовательном процессе вуза;

е) модернизация содержания общенаучных курсов в направлении оптимизации получаемых знаний и формировании требуемых компетенций.

В этой связи в практике работы кафедры психологии мы нашли применение современным образовательным технологиям. Анализ приводимых в методической литературе определений понятия «педагогическая технология» позволяет представить содержание этого понятия, как совокупность способов (методов, приемов, операций) педагогического взаимодействия, создающих условия развития участников педагогического процесса и предполагающих определенный результат этого развития.

Результаты и их обсуждение. Основным критериям технологичности, цели и задачам обучения в высшем учебном заведении соответствует модульно-рейтинговая технология. Она относится к макротехнологиям.

Функциональная нагрузка этой технологии включает:

• организацию деятельности преподавателя;

• организацию преподавателем деятельности студентов (создание условий);

• взаимоорганизацию преподавателя и студентов совместной деятельностью;

• организацию студентами своей деятельности;

• предвидение участниками педагогического процесса его возможных результатов;

• моделирование педагогического взаимодействия;

• обмен информацией между преподавателем и студентами;

• создание условий взаимопонимания преподавателя и студентов;

• осознание преподавателем и студентами себя в сложившейся педагогической ситуации;

• оценку объективности результата педагогического взаимодействия;

• осмысление и освоение опыта взаимодействия;

• фиксирование состояния и причин развития.

Все выше перечисленное является базисом для создания по данному курсу «Портфолио» - как возможность реализовать студентам в нем свои практические навыки.Идея использования портфолио в системе образования в последнее время получает широкое распространение.

Заключение. В рамках эксперимента по совершенствованию структуры и содержания высшего образования отмечается, что «изменения, произошедшие в содержании современного образования за последнее десятилетие… влекут за собой и изменение системы оценивания». При этом, «Портфель личных достижений студента», представляющий собой «подборку личных работ студента, в которые могут входить творческие работы, отражающие его интересы, лучшие работы, отражающие прогресс студента в области специальной и медицинской психологии, продукты учебно-познавательной деятельности студента – самостоятельно найденные информационно-справочные материалы из дополнительных источников, доклады, сообщения, размышления об отобранных материалах и своем продвижении», рассматривается как «средство предъявления собственных достижений студента для их оценки».

Портфолио как совокупность индивидуальных образовательных результатов («портфель учебных достижений», «накопленная суммарная оценка») можно предложить сделать одной из основных «составляющих образовательного рейтинга выпускника ВУЗа наряду с результатами итоговой аттестации».

РОЛЬ ПРЕДПРИЯТИЙ-ЗАКАЗЧИКОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕТЕРМИНАНТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

А.С. Ключников, Ю.М. Чирвоная
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Предприятия-заказчики молодых специалистов в условиях перехода к рыночной экономике предъявляют повышенные требования к практической составляющей и морально-психологической подготовке их выпускного резюме. Однако на стадии заключения договоров на подготовку специалистов и прохождения ими производственных и преддипломных практик основную функцию в их профессиональной ориентации они оставляют за учебным заведение.

Финансово-экономические процессы в реальном секторе экономики ощутимо влияют на возможности вузовских кафедр в инновационной модернизации учебного процесса. Однако в силу известных социально-экономических процессов финансово-материальные ресурсы учебных заведений не позволяют в полной мере реализовать это на практике. Это в основном касается развития экспериментально-учебного и научно-исследовательского оборудования.

Оснащенность вузов, предприятий и учреждений, для которых готовятся специалисты, современной компьютерной техникой позволяет восполнить этот пробел и интегрировать учебный процесс и научные исследования кафедры в единый инновационный процесс. При достаточной насыщенности научно-производственного подразделения предприятия и кафедры высшего учебного заведения компьютерной техникой вплоть до локальной информационно-управляющей сети с интернет-каналом их инновационные возможности реализуются достаточно эффективно.

Сложившийся в последние десятилетия отрыв производственных предприятий и научных центров от вузов приводит к отрыву теоретической подготовки будущих специалистов от практических навыков. Наиболее приближенным к реальности вариантом реализации современных образовательных технологий является максимальное использование технологической базы промышленных предприятий, в том числе на предприятиях и учебно-научных лабораторий последних в вузах. Однако не менее, а скорее всего, по убеждению авторов, более важной проблемой является участие коллективов предприятий-заказчиков молодых специалистов в формировании психолого-педагогической детерминанты единой образовательной среды кафедры и предприятия.

Поэтому целью настоящего доклада является обсуждение актуальной проблемы роли и участия представителей предприятий в формировании общей учебно-воспитательной среды.

Материалом для данного исследования являются содержательная часть преддипломных практик, тематика и результаты защиты дипломных работ в ходе заседаний государственных экзаменационных комиссий. Методом получения материалов для данного исследования является ответы на контрольно-тестовые и устные вопросы к выпускникам текущего и прошлых лет выпуска. В данном случае анализируются результаты проведенной работы с выпускниками физического факультета, однако, по нашему мнению, они могут быть обобщены и на другие специальности.

Результаты и их обсуждение. Высшее и средние специальные учебные заведения, образовательные учреждения повышения квалификации и переподготовки кадров Республики Беларусь преимущественно были созданы в период существования СССР и во многом их функционирование основано на прежней корпоративной культуре. Учреждения образования, открытые в период социально-политических реформ, как государственные, так и частные в силу управленческой преемственности и учебно-методической руководящей роли минобразования в плане корпоративной культуры и информационно-обучающих технологий продолжают, как правило, функционировать по сложившейся традиции. Профессорско-преподавательский состав во всех этих учебных заведениях варьируется в зависимости от реализуемых учебных планов из более раннего поколения доцентов, профессоров. Пока незначительно из пополнение из числа магистрантов, аспирантов и докторантов, защищающих диссертации.

Вследствие этого и в основном из-за изоляции научно-промышленной среды от высших учебных заведений не сформировалась пока единая психолого-

педагогическая образовательно-воспитательная среда, способствующая быстрой адаптации молодого специалиста в трудовых коллективах. Практика показывает, что основными барьерами для создания единого психолого-педагогического пространства являются:

- недостаточное участие профессорско-преподавательского состава в научно-производственных контактах с коллективами предприятий-заказчиков;
- нежелание и недоверие представителей последних, участвовать в постановке задач практикантам и молодым специалистам для вхождения в тематику работы предприятия;
- формальный подход управленцев высшего звена предприятий к назначению руководителей практик со стороны производства;
- отсутствие продуманной нормативно-правовой базы поощрения участников психолого-образовательного процесса подготовки молодых специалистов.

Думается, что инициированный президентом Республики Беларусь процесс реформирования научного сектора нашей экономики путем его интеграции в производственную и образовательную сферу экономики приведет к значительному прогрессу в направлении обсуждаемой проблемы.

В заключении в устном докладе на конференции авторы выскажут конкретные предположения, направленные на устранение вышеперечисленных барьеров по совершенствованию единой психолого-педагогической среды в тандеме «учебное заведение – предприятие (заказчик специалиста)».

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

З.В. Костюкович
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В современных условиях устаревание информации происходит гораздо быстрее, чем завершается естественный цикл обучения в средней и высшей школе, вследствие чего традиционная установка на передачу от учителя к ученикам необходимого запаса знаний становится неэффективной. В этих условиях важно научить личность умениям приобретать знания. К тому же на рынке труда востребованы не сами по себе знания, а способность специалиста применять их на практике, выполнять определенные профессиональные и социальные функции [1]. В связи с этим значительно возрастает роль практико-ориентированного образования, в основе которого лежит разумное сочетание фундаментального образования и профессионально-прикладной подготовки.

Целью данной статьи является анализ и обобщение системы работы кафедры психологии ВГУ по формированию практических умений и навыков у студентов педагогических специальностей университета при изучении дисциплины «Детская психология».

Материал и методы. Для становления диагностической функции педагога на кафедре психологии разработан перечень методик, освоение которых позволяет реализовать требования образовательных стандартов к практической подготовке студентов при изучении курса «Детская психология».

Каждый студент выполняет исследования психологических характеристик детей и собственной личности с использованием указанных методик и предоставляет отчет с протоколами, результатами и выводами.

Перечень диагностических методик по курсу «Детская психология»

Таблица 1

№	Название	Автор	Назначение
1	Методика «Рисунок семьи»	Беляускайте Р.Ф.	Выявление особенностей семейной микросреды развития ребенка, особенностей взаимоотношений в семье, семейного микроклимата, принятия/отвержения ребенка в семье.
2	Методика «Лесенка»	Хухлаева Л.	Выявление самооценки и уровня притязаний ребенка, особенностей взаимоотношений с родителями.
3	Методика «Два домика»	Венгер А.Л.	Выявление особенностей взаимоотношений в группе, симпатий к членам группы и семьи предпочтений в общении, референтной группы ребенка, особенностей межличностных отношений
4	Методика «Паровозик»		Определение степени позитивного или негативного состояния ребенка
5	Методика Социометрическая методика «У кого больше?»	Коломинский Я.Л., Панько Е.А.	Выявление психологического климата в группе, социометрического статуса ребенка в группе, особенностей взаимоотношений в группе.
6	Методика «День рождения»	Панфилова М.А.	Выявление предпочтений ребенка в области межличностных отношений и общения
7	Методика «Интервью с ребенком»	Захаров А.И.	Выявление особенностей внутрисемейных отношений и роли ребенка в семье
8	Методика «Диагностика типа темперамента у ребенка дошкольного возраста»	Лаврентьева Г.П., Титаренко Т.М.	Определение типа темперамента
9	Методика «Диагностика развития ребенка раннего возраста».	Модификация Костроминой С.Н.	Качественно-количественная оценка нервно-психического развития детей раннего возрас-
10	Методика «Диагностика развития младенца».	Фрухт Э.Л.	Качественно-количественная оценка нервно-психического развития младенца

11	Методика «Диагностика психологической готовности ребенка к школе»	Коломинский Я.Л., Панько Е.А.	Определение и оценка социальной, эмоциональной, волевой, интеллектуальной готовности к школьному обучению
Методики, направленные на выявление педагогических способностей и оценку			
12	Методика «Диагностика типа темперамента»	Модификация теста Г.Айзенка	Определения типа темперамента педагога, уровня интроверсии/экстраверсии, скорости реагирования на разнообразные воздействия окружающей среды.
13	Методика «Диагностика уровня эмпатических способностей»	Бойко В.В.	Определения уровня эмпатических тенденций личности: способности к сочувствию, сопереживанию, сорадованию, помощи и поддержки.
14	Методика «Шкала самоуважения»	М.Розенберг	Определение самооценки и самоотношения педагога
15	Методика «Выявление стратегии поведения в конфликтной ситуации»	К.Томас	Определение кооперационной или конкурирующей стратегии разрешения конфликтных ситуаций
16	Методика «Оценка коммуникативных и организаторских способностей»	Федорыщин Б.	Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей и склонностей педагога
17	Методика «Определение направленности личности»	В. Басе	Определение направленности личности педагога
18	Методика «Вопросник для выявления выраженности самоконтроля в эмоциональной сфере, деятельности и поведении (социальный самоконтроль)»	Никифоров Г.С, Васильев В.К., Фирсова СВ.	Выявление уровня самоконтроля и саморегуляции в профессиональной деятельности и общении

Результаты и их обсуждение. Работа по формированию практических умений и навыков студентов осуществляется на кафедре в различных формах и видах:

- на практических и лабораторных занятиях в аудиториях (самодиагностика),

- во время прохождения педагогической практики в дошкольных образовательных учреждений,
- во время выполнения курсовых работ по дисциплине,
- при самостоятельной работе студентов,
- в научно-исследовательской деятельности.

Заключение. Наша работа показала, что перенос акцента в обучении с формирования знаний на формирование практических умений позволила увеличить эффективность обучения (о чем свидетельствует повышение среднего балла курсового экзамена по дисциплине в среднем на 2,4 балла) и помогает изменить содержание всех компонентов учебного процесса.

Список литературы

1. Андреева, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. – №4. – 2005. – С. 19–27.

РАБОТА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ УО «ВГУ ИМ. П.М. МАШЕРОВА» В РАМКАХ ПРОГРАММЫ «ПОДГОТОВКА МОЛОДЕЖИ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ»

Т.А. Кукина, Е.В. Гусакова, И.М. Прищепа, И.В. Бондал
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Семья – это фундамент государства, основа его стабильности и процветания, гарант сохранения и передачи из поколения в поколение культурных ценностей и национальных традиций, основной базовый институт социализации подрастающих поколений. Поэтому осознанное выполнение человеком своей родительской роли является социально значимым вкладом в развитие общества, в значительной степени определяет состояние института семьи и психологическое здоровье нации.

Устойчивость брачно-семейных отношений зависит от готовности молодых людей к семейной жизни, где готовность к браку понимается как система социально-психологических установок личности, определяющая эмоционально положительное отношение к семейному образу жизни [1].

Одной из актуальных социальных и психолого-педагогических задач на современном этапе развития общества является подготовка подрастающего поколения к будущей семейной жизни. Большинство связанных с этим вопросов должно решаться совместными усилиями семьи, образовательно-воспитательных учреждений, общественных организаций и средств массовой пропаганды задолго до наступления брачного возраста [3].

Необходимость решения проблемы подготовки молодежи к брачно-семейным отношениям обусловлена самой исторической ситуацией, сложившейся к началу третьего тысячелетия и характеризующейся осознанием новой системы ценностей, новой стратегией и тактикой поведения человека, а, следовательно, и новыми подходами к его образованию. Наиболее важными представляются следующие тенденции развития общества. Во-первых, современный этап общественной жизни сопровождается повышением требований социальной среды к гибкости человеческого мышления и поведения, к самостоятельности и ответственности за свою судьбу и судьбы других людей, к осмысленности прохождения жизненного пути, пониманию и разрешению противоречий современного человеческого бытия в его различных сферах, включая брачно-семейную. Во-вторых, в нынешних условиях семья, переживающая материальные и духовно-

психологические трудности, не всегда может гарантировать полноценное выполнение своих функций, которое является необходимым условием для сохранения преемственности поколений, развития личности и общества в целом, общественной стабильности и прогресса, и поэтому именно образование должно поддержать личность в период сознательного и ответственного поиска жизненных идеалов. В-третьих, сегодня остро стоит вопрос об изменении отношения к семье, а именно - о необходимости рассматривать семью как самоценность. При этом на первый план выдвигаются морально-этические качества партнеров, проблема удовлетворенности браком, требования супругов друг к другу. Успешность брака и стабильность семьи в первую очередь зависят от личностной готовности вступающих в брак индивидов, их способности к саморазвитию, самосовершенствованию.

Психологический словарь трактует психологическую готовность к браку как систему психологических характеристик субъекта, обеспечивающих успешное вступление в брак. Она включает в себя: физиологическую готовность к браку (способность к репродуктивной функции); общеличностную готовность (необходимый уровень психического развития – психологическая зрелость) [2].

Поддержка и реализация этих позитивных установок и ценностей молодёжи заложена в Национальной программе демографической безопасности Республики Беларусь на 2011–2015 гг., утвержденной Указом Президента Республики Беларусь от 11 августа 2011 г. № 357 (мероприятия по социальной поддержке семьи и детства); в Национальном плане действий по обеспечению гендерного равенства на 2011–2015 гг., утвержденном Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 16.08.2011. № 1101; Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011–2015, утвержденная постановлением Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 24. 05. 2011 №16. К наиболее значимым направлениям государственной семейной политики Республики Беларусь относятся: охрана материнства, отцовства, детства, повышение престижа семьи в обществе, формирование осознанного родительства, содействие эффективному сотрудничеству и обоюдной ответственности мужчины и женщины во всех аспектах семейной жизни.

Принимая во внимание все вышесказанное, специалистами СППС была разработана Программа «Подготовка молодежи к семейной жизни». Целью Программы является создание благоприятных условий для формирования готовности студенческой молодёжи к созданию семьи и осознанному родительству.

В ходе реализации Программы будут решаться задачи:

- ✓ определение уровня готовности современной студенческой молодежи к созданию семьи и осознанному родительству;
- ✓ формирование осознанного принятия семейного опыта;
- ✓ расширение и углубление системы знаний молодежи об основах семейных отношений;
- ✓ разработка эффективных форм просветительской работы со студентами по вопросам осознанного родительства;
- ✓ повышение уровня психолого-педагогической и социально-психологической компетенции будущих родителей;
- ✓ формирование социально-психологической готовности студентов к созданию семьи и рождению детей;
- ✓ укрепление духовно-нравственных основ семьи, пропаганда семейных ценностей и традиций.

Программа направлена на повышение уровня знаний студентов по вопросам родительства и семейной жизни, укрепление мотивации студенческой молодежи к

вступлению в брак и созданию семьи, внедрение эффективных форм просветительской работы со студентами и повышение уровня психолого-педагогической компетенции будущих родителей.

Цель нашего исследования – анализ отношения студентов к созданию семьи и осознанному родительству.

Материал и методы. В рамках Программы «Подготовка молодежи к семенной жизни» было проведено первичное анкетирование студентов вторых курсов различных факультетов университета с целью изучения отношения современной студенческой молодежи к созданию семьи и осознанному родительству. В опросе приняло участие 256 человек из них 74 юноши и 182 девушки в возрасте от 18 до 20 лет. Полученные результаты были обработаны методами математической статистики.

Результаты и их обсуждение. Респондентам необходимо было проранжировать жизненные ценности в зависимости от их значимости, которые в результате расположились следующим образом:

1. Здоровье
2. Семья
3. Счастье
4. Любовь
5. Хорошие друзья
6. Материальный достаток
7. Работа, учеба
8. Свобода
9. Самостоятельность
10. Уверенность в себе
11. Стабильность в стране и мире
12. Общественное признание
13. Творчество

В анкете студенты на первые четыре места распределяют следующие жизненные ценности: 1) здоровье; 2) семья; 3) счастье; 4) любовь, что подтверждает значимость знаний по вопросам репродуктивного здоровья, основам семейных и объектных отношений, осознанному родительству.

Наиболее оптимальным для вступления в брак респонденты считают возраст 21–24 лет – 60,5%, 22–30 лет – 33,5%, до 20 лет хотели бы жениться (выйти замуж) – 4,5%, после 30 лет – 1,5%.

На вопрос: «В каком возрасте вы бы хотели, чтобы у вас появились дети?» Ответы распределились следующим образом: 21–24 лет – 51%, 25–30 лет – 40,5%, поле 30 лет – 6,5%, до 20 лет – 2%.

Современные студенты считают, что брак должен быть официально зарегистрированным в ЗАГСе – 74,5%, освященный церковью – 12%, не зарегистрированный брак – 2,5%, затруднились дать ответ – 11%.

Следует отметить, что 17,5% респондентов хотели бы, чтобы их брак был, как и официально зарегистрированный, так и освещенным в церкви.

В качестве основных критериев счастливой семейной жизни студенты выбрали следующие: в первую очередь – взаимная любовь, во вторую – взаимопонимание между супругами, в третью – супружеская верность; в четвертых – наличие детей, схожесть интересов, совместное выполнение домашних дел, общие друзья.

На вопрос: «Какова для вас основная цель рождения ребенка?» были получены следующие ответы: создать полноценную семью – 65%, продолжение рода,

реализация потребностей в воспитании – 26%, дарить ребенку нерастраченную любовь и ласку – 22,5%, улучшить демографическую ситуацию в РБ – 1,5%.

Также мы выяснили, что 63% респондентов готовы воспитывать своих будущих детей на протяжении всей оставшейся жизни, 20,5% – все время свободное от работы, личной жизни и основных увлечений, 14,5% – до достижения его совершеннолетия.

По мнению опрошенных, мать и отец должны уделять ребенку одинаковое количество времени – 92,5%, прародители (бабушка, дедушка) – 4%, мать – 3%, школа – 0,5%, отец должен уделять ребенку больше времени – 0%.

На вопрос «Дети для вас – это…» ответы расположились в следующей последовательности: плод вашей любви, продолжатели вашего рода, гордость родителей, обуза в будущей жизни, дополнительные материальные затраты всю будущую жизнь.

В своей будущей семье студенты хотели бы иметь 2 ребенка – 64%, 1 ребенка – 26%, 3 и более детей – 9%, ни одного ребенка – 1%.

На вопрос: «Как вы считаете, должны ли в университете проводиться курсы, программы для будущих родителей и хотели ли бы вы в них поучаствовать?» ответы распределились следующим образом: да – 35%, нет – 36%, не знаю – 29%.

Понятие репродуктивное здоровье респонденты понимают следующим образом: возможность иметь детей – 42%, отсутствие заболеваний репродуктивной системы – 25%, физическое и социальное благополучие – 12%, затруднились ответить – 21%.

Также нами задавался вопрос: «У каких специалистов вы хотели ли бы вы получить консультацию по поводу сохранения репродуктивного здоровья?» 47% респондентов ответили, что не нуждаются в консультации, 41% – у гинеколога, уролога, 12% – у психолога и сексопатолога.

Заключение. Залогом эффективного родительства и гармоничности стиля семейного воспитания является осознанность, что, прежде всего, означает отказ от стихийного наступления родительства. Осознание родительства, помимо желания иметь детей, заключается в осмыслении, в положительном отношении к тем новым обязанностям, к той новой жизни, в которую вступают супруги, когда решают создать семью и стать родителями. Анализируя итоги первичного анкетирования в рамках программы «Подготовка молодежи к семейной жизни», мы можем отметить, что студенты подтвердили свой интерес, поддержали идею подготовки к семейной жизни и осознанному родительству в рамках высшего учебного заведения. Это требует дополнительной работы от соответствующих подразделений университета, так как обучение в ВУЗе в большей степени направлено на получение знаний по выбранной специализации. О действительно ответственном отношении к созданию семьи и родительству можно говорить тогда, когда будущие отцы и матери полностью осознают его смысл с личной и общественной точки зрения, когда они понимают реальные проблемы, связанные с созданием семьи, сознательно берут на себя их решение. Правильная подготовка себя к выполнению роли семьянина и родителя включает позитивное видение этих социальных явлений, как новых возможностей для реализации своего потенциала.

Список литературы

1. Андреева, Т.В. Семейная психология: учеб. пособие / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, – 2004. – 244с.
2. Зинченко, В. Большой психологический словарь/ В. Зинченко – М.: АСТ, – 2008. – 375с.
3. Шапиро, Б.Ю. От знакомства к браку/ Б.Ю. Шапиро – М.: 1990. – 64 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ

А.А. Сухарев, Н.А. Спектор
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В психолого-криминологических исследованиях основное внимание уделяется поведению преступника, а к взаимосвязи поведения широких некриминальных слоев населения и преступности проявляется незначительный интерес. Однако эта связь является решающей для понимания истинных причин преступности и личности самого преступника.

Целью данного исследования является изучение закономерностей и механизмов виктимного поведения. Полученные результаты будут способствовать правоохранительным органам более эффективно осуществлять перспективное прогнозирование преступности и проводить профилактические мероприятия.

Материал и методы. В данной работе используются материалы исследований отечественных и российских ученых по вопросам классификации форм поведения жертвы, использования наиболее эффективных методик исследования механизмов виктимизации. Основными методами исследования являются сравнительный, формально-логический, метод анализа и синтеза.

Результаты и их обсуждение. В настоящее время не существует единой классификации форм поведения жертвы. Наиболее перспективными представляются классификации:

- В.С. Минской в зависимости от степени общественной опасности поведения жертв преступлений, а также ее классификацию, основанную на поведении потерпевших непосредственно перед преступлением или в момент его совершения;
- классификация Д.В. Ривмана [1] основана на характере и степени выраженности личностных качеств человека, определяющих его индивидуальную виктимную обусловленность. Здесь определены такие типы виктимного поведения, как универсальный, избирательный, актуальный, случайный, профессиональный, ситуативный.
- В.А. Туляков основывает классификацию на характеристике мотивации ведущей виктимной активности личности потенциальной жертвы. Он определил следующие типы: импульсивная жертва, жертва с утилитарно-ситуативной активностью, установочная жертва, рациональная жертва, жертва с ретретистской активностью.

В последнее время ведутся уточнения самого понятия – «жертва». Одно из последних определений дал В.Е. Христенко: «жертва – это человек, который утратил значимые для него определенные ценности в результате воздействия на него другим человеком» [2].

Например, в местах лишения свободы у жертв-подростков наблюдаются такие деформированные качества, как внушаемость, несамостоятельность, конформность. Так, данные социологического исследования свидетельствуют, что у 54,8% несовершеннолетних пострадавших присутствует заниженная самооценка.

Исследователи, сторонники позитивизма стремятся разработать количественную характеристику отклонений от нормы в результате взаимодействия индивидов, социальных групп и возникновения на этой основе «жертвы». В начале XX века В. Вольтерра построил математическую модель «жертва – преступник». Решение этой модели показало, что уменьшение количества жертв, в частности, увеличивает агрессивность преступников. Сокращение же числа преступников приводит к тому, что поведение жертв становится более необдуманным, неосто-

рожным, что, в свою очередь, вызывает появление новых преступников. Вместе с тем жертвой преступления является не только конкретный индивид, который непосредственно пострадал от преступления, но и его родные, близкие.

Исследование виктимного поведения предполагает отграничение понятий «агрессия» и «насилие», понимание их нетождественности. При этом изучение «насилия» предполагает разделение его на физическое и психическое воздействие. К способам психического насилия относят дискредитацию (неконструктивная критика, лишение права на собственное мнение), информационную изоляцию, усиление тривиальных требований (установка множества мелких правил), монополизацию восприятия (принудительная фиксация внимания на агрессоре), принудительное использование аддиктивных веществ, применение «случайных индульгенций», контроль за удовлетворением витальных потребностей, демонстрацию «всемогущества» насильника и др. Последствия психического насилия могут выражаться в виде: социальной дезадаптации и дезориентации (круг социальных контактов предельно сужен); заниженной самооценки жертвы, интеллектуальных дисфункций (конформность, узость мышления, низкая пластичность психических процессов, ухудшение памяти); эмоциональной дезадаптации (эмоциональное «выгорание», повышенная психо-эмоциональная истощаемость, состояние фрустрации).

Всесторонний анализ виктимности обуславливает также изучение понятий моббинга, обученной беспомощности, поведения жертв сексуальных преступлений, закономерностей поведения заложников. Исследования механизмов процесса виктимизации осуществляются различными методами.

Среди наиболее результативных выделяют следующие:

- наблюдение: определение общей агрессивности пострадавшего и наблюдение за жертвой в постпреступный период;
- метод анкетирования:
  а) личностный ориентационный опросник М. Басса;
  б) опросник самооценки эмоционального состояния А. Уэсмана и Д. Рикса;
  в) тематический апперцепции тест (ТАТ);
  г) тест юмористических фраз (МГУ);
  д) опросник Стреляу;
  е) шкалы реактивной и личной тревожности (ШРЛТ);
  ж) методика экспресс-диагностики адаптивности к экстремальным условиям;
- метод эксперимента;
- проективные методы: методика Сонди, тест руки, тест Розенцвейга;
- метод моделирования;
- метод построения виктимологической карты.

Таким образом, установление точной классификации форм виктимного поведения, отграничение понятий «агрессия» и «насилие», использование современных методик будет способствовать более эффективному исследованию механизмов процесса виктимизации.

Заключение. Таким образом, для создания реальных возможностей для дальнейшего углубления исследований механизмов процесса виктимизации необходимо установление точной классификации форм виктимного поведения, более четкое отграничение понятий «агрессия» и «насилие», использование современных методик.

Список литературы:
1. Ривман, Д.В. Криминальная виктимология. – Санкт-Петербург, 2002.
2. Христенко, В.Е. Психология поведения жертвы. – Ростов-на-Дону, 2004.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ АДАПТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ ВЕЧЕРНИХ ШКОЛ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Е.В. Шкетик
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

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. Особенно актуально это для вечерней школы, которая является особым типом учебного заведения и обеспечивает реализацию прав отдельных категорий граждан на получение среднего образования. Именно 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 и 4 массовых общеобразовательных школах. Целью нашего исследования была оценка эмоционально-деятельностной адаптивности учащихся вечерних и общеобразовательных школ г. Минска и других городов РБ (Полоцк, Новополоцк).

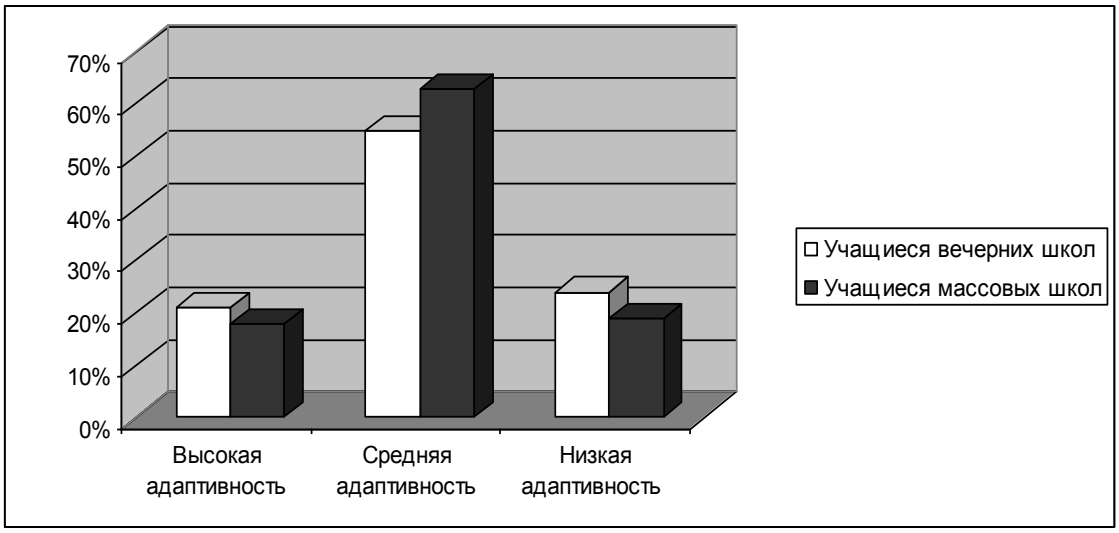
Материал и методы. В исследовании было задействовано 713 учащихся одиннадцать и двенадцатых классов вечерних школ, из них 346 девушек (48%), 367 юношей (52%), и 251 учащийся старших классов массовых школ, из них 145 девушек (58%) и 106 юношей (42%). Исследование проводилось с помощью методики «Оценка эмоционально-деятельностной адаптивности».

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. Низкая адаптивность характеризуется затруднениями в общении, напряженностью, низкой самооценкой, низким уровнем рефлексии, эмоциональной неуравновешенностью, негативной социальной позицией. Учащиеся со средней адаптивностью способны следить за ситуацией, изменять поведение в зависимости от ожиданий окружающих людей, справляться с напряжением и правильно распределять силы при выполнении чего-либо (рис. 1).

Результаты и их обсуждение. 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 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 вечерних 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.



Заключение. 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.

Список литературы

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.

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

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В БЕЛАРУСИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Н.Ю. Андрущенко
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Социальное воспитание является одним из важнейших составляющих образования. Без знания истории развития социального воспитания невозможно создание современной системы социального воспитания. Исходя из вышесказанного цель работы: рассмотреть определение термина и сущность социального воспитания и дать сравнительно-сопоставительный анализ в историческом и современном контексте.

Материал и методы. Для определения сущности понятия «социальное воспитание» была использована широкая источниковедческая база (энциклопедическая литература, словари по основным гуманитарным дисциплинам, труды ученых, педагогическая периодика).

Результаты и их обсуждение. Термин «социальное воспитание» был введен в широкий педагогический оборот в 20-30-е годы XX столетия. После Октябрьской революции 1917 года в результате реформирования образования началось активное развитие системы социального воспитания.

Народный комиссар просвещения БССР А. Балицкий, считая социальное воспитание одним из важных составляющих системы народного просвещения БССР, обозначил его цель следующим образом: «Воспитание физически и духовно здоровых и сильных граждан…; дать детям в соответствии с их возрастом, общее образование, необходимое для трудовой и общественной жизни, дальнейшего умственного развития и подготовки к специализации в профессиональных учреждениях, путем практического и теоретического ознакомления с природой, трудом и обществом и процессами, которые там происходят, и овладение культурно-техническими навыками» [1, с. 7]. На совещании инспекторов Соцвоса Беларуси было подчеркнуто, что «задачей социального воспитания является подготовка революционеров-борцов и участников строительства коммунизма» [2, с. 135]. Выполнить эту задачу возможно «через передачу им (детям – авт.) комплекса знаний и привычек, которые помогают детям разбираться в сложных обстоятельствах окружающей жизни и сознательно подходить к своей роли и практическому участию в ней» [2, с. 135]. В Малой Советской энциклопедии отмечается, что «социальное воспитание, одна из основных областей в системе народного образования… Социальное воспитание ставит своей задачей выработать новый тип физически здорового, вооруженного необходимыми знаниями навыками борца за коммунизм, активного строителя социалистического общества» [3, с. 240].

Таким образом, приоритетными задачами социального воспитания в обозначенный период времени являлись: создание необходимых условий для личностного становления ребенка; формирование социально-значимых качеств, социальных умений и навыков; привлечение детей к общественно-полезному труду; изучение

среды жизнедеятельности ребенка; оказание социально-педагогической помощи семье в воспитании детей; организация свободного времени, отдыха и различных видов социально-значимой деятельности подрастающего поколения; профилактика правонарушений среди несовершеннолетних.

Современные исследователи представляют различные трактовки понятия «социальное воспитание». Например, Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров в словаре по педагогике определяют социальное воспитание как «процесс и результат стихийного взаимодействия человека с ближайшей жизненной средой и условиями целенаправленного воспитания (семейного, духовно-нравственного, гражданского, правового, религиозного и др.); процесс общественного решения задач активного приспособления человека к определенным ролям, нормативным установкам и образцам социального проявления; планомерное создание условий для относительно целенаправленного развития человека в процессе социализации» [4, с.44–45]. В словаре по социальной педагогике под редакцией Л.В. Мардахаева – «социальное воспитание – целенаправленно управляемый процесс социального развития, социального формирования личности человека; помощь человеку в усвоении и принятии нравственных отношений, которые сложились в семье и обществе, принятие правовых, экономических, гражданских и бытовых отношений; направленное воспитание человека с учетом его личностно-социальных проблем и в соответствии с социальными потребностями среды его жизнедеятельности» [5, с. 279].

Сравнительно-сопоставительный анализ различных точек зрения на определение понятия «социальное воспитание» позволяет говорить о том, что в настоящее время социальное воспитание направлено, прежде всего, на личность, удовлетворение ее интересов и потребностей. В 20–30-е годы XX столетия акцент в социальном воспитании был сделан, в первую очередь, на интересах государства и общества. В 1920–1930-е годы социальное воспитание осуществлялось в дошкольных учреждениях, школах, детских домах учителями и воспитателями, а также в учреждениях нового типа – школах-коммунах, институтах социального перевоспитания, детских инспекциях, детских приемных пунктах, распределительно-наблюдательных пунктах детскими социальными инспекторами, братьями и сестрами социальной помощи, обследователями-наблюдателями. В конце 1930-х годов система социального воспитания была пересмотрена, а термин «социальное воспитание» вышел из широкого педагогического оборота. Вновь интерес к проблеме социального воспитания появился в конце 50-х годов XX столетия. Связано это, прежде всего, с рядом актуальных проблем (безнадзорность детей; правонарушения и преступления среди несовершеннолетних). С целью их решения были созданы особые структуры, а в штаты учебно-воспитательных учреждений введены новые специалисты. Так, в 1964 году были учреждены советы общественности по работе с детьми и подростками при домовых комитетах в государственном жилищном фонде БССР, в которые входили представители школ, библиотек, клубов, спортивных организаций, жители микрорайона. Советы общественности были призваны оказывать помощь школе в предупреждении детской безнадзорности; знакомиться с условиями жизни ребенка в семье и оказывать родителям помощь в его воспитании. В школе функции по социальному воспитанию детей были возложены на организатора внеклассной и внешкольной работы, должность которого была введена в штаты школ и школ-интернатов в 1967 году. На оказание помощи семье и школе в воспитании детей, проживающих в микрорайоне домоуправления, осуществление работы по предупреждению и искоренению детской беспризорности и правонарушений среди

несовершеннолетних была направлена профессиональная деятельность педагога-организатора, введенного в штаты домоуправлений в 1968 году. В конце 80-х – начале 90-х годов XX ст. Коллегией Гособразования СССР было принято ряд решений «Об организации социальной службы помощи детям и молодежи» «О введении института социальных педагогов». В 1996 году в штаты учебно-воспитательных учреждений была введена должность «педагог социальный». Это стимулировало целенаправленное развитие теории и практики социального воспитания. В настоящее время социальное воспитание является неотъемлемым компонентом системы образования, что подтверждено рядом нормативно-правовых документов.

Заключение. Термин и сущность социального воспитания в каждой исторический период времени определялись образовательной политикой государства.

Список литературы

1. Баліцкі, А. Сыстэма народнай асьветы Беларускай Савецкай Сацыялістычнай Рэспублікі / А. Баліцкі // Асвета. – 1927. – № 3. – С. 3–18.
2. Розэнблюм, Л. Піонэрскі рух і ўстановы соцыяльнага выхаваньня / Л. Розэнблюм // Асвета. – 1925. – № 2. – С. 135–141.
3. Малая Советская Энциклопедия / под ред. Н.Л. Мещерякова. – М., 1930. – Т. 8. – 990 с.
4. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Словарь по педагогике. – Москва: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
5. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / автор-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.О. Далимаева
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Понятие «гендерной культуры» прочно вошло в нашу жизнь. «Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодёжи в Республике Беларусь» предусматривает воспитание гендерной культуры как одного из базовых компонентов культуры личности. Гендерная культура предполагает формирование у ребёнка представлений о жизненном предназначении мужчины и женщины, знаний о сущности и содержании понятий «гендер», «гендерные стереотипы», «гендерные роли»; понимание, принятие и готовность к исполнению своей гендерной роли, ценностное отношение к своей половой принадлежности, любви, браку, материнству и отцовству; недискриминационное отношение к представителям обоих полов, стремление к достижению понимания во взаимоотношениях [1, 28]. Критериями сформированности гендерной культуры выступают: установление правильных взаимоотношений мальчика и девочки, юноши и девушки; стремление к взаимопониманию; наличие качеств характерных для мальчика (юноши, мужчины): смелость, мастерство в деле, рыцарство, благородство, трудолюбие, умение преодолевать трудности и др.; наличие качеств характерных для девочки (девушки, женщины): доброта, женственность, отзывчивость, мягкость, терпимость, забота, любовь к детям; наличие честности, искренности, доверия, верности, взаимопомощи.

Цель исследования – анализ гендерных аспектов современного образования.

Материал и методы. С целью достоверности теоретического анализа рассматриваемой проблемы использованы материалы монографической литературы и научных конференций.

Результаты и их обсуждение. Гендерная педагогика – это совокупность подходов, направленных на то, чтобы помочь детям чувствовать себя в школе комфортно, и справиться с проблемами социализации, важной составной частью которых является самоидентификация ребенка как мальчика или девочки. Цель гендерной педагогики – коррекция воздействия гендерных стереотипов в пользу проявления и развития личных склонностей индивида.

Гендерный подход в любой сфере предполагает, что различия в поведении и воспитании мужчин и женщин определяются не столько их физиологическими, биологическими, анатомическими особенностями, сколько социально-культурными факторами. Такой конструктивистский подход предполагает изживание негативных гендерных стереотипов: раз они не врожденны, а сконструированы обществом, значит, их можно изменить, меняя сознание общества. Таким образом, практически каждая научная дисциплина может учитывать гендерный подход.

Основная идея гендерного подхода в образовании – в учете специфики воздействия на развитие мальчиков и девочек всех факторов учебно-воспитательного процесса (содержание, методы обучения, организация школьной жизни, педагогическое общение, набор предметов и др.).

В рамках традиционного (негендерного) образования очень сильно влияние стереотипов на воспитание и обучение детей. Так, Л. В. Попова отмечает, что девочек обычно побуждают отходить на второй план в образовательном процессе, а мальчиков поощряют быть активными [2, 48].

Это проявляется в том, что мальчикам уделяется больше учительского времени, а от девочек в основном требуют аккуратности и послушности, а не инициативы. Проступки мальчиков, мелкие нарушения дисциплины легче прощаются мальчикам, нежели девочкам. Л.В. Попова выделяет и еще несколько стереотипных ситуаций:

1. Во время урока учителя в первую очередь отвечают на вопросы мальчиков, реагируют на их поднятые руки; ответы девочек с места принимаются реже, их вопросы чаще оставляют без внимания.

2. Учителя дают больше времени на ответ мальчику, так как считают, что он может сообразить на месте. Такое неравномерное распределение внимания приводит к тому, что у девочек развивается модель поведения, основанная на послушании, ориентация на как можно более точное воспроизведение; в результате они боятся совершить ошибку или привлечь к себе внимание.

3. По-разному объясняют учителя успехи и неуспехи своих подопечных: неуспех девочек объясняется отсутствием способностей, а неуспех мальчиков – недостатком трудолюбия, усилий по конкретному предмету [2, 57].

Заключение. Политика государства опирается на гендерную модель симметричного и равновесного включения мужчин и женщин во все сферы общественной жизни. Поэтому жизненно необходимым и важным становится развитие и внедрение гендерного воспитания в школе, которое основывается на всестороннем учете интересов обоих социально-половых групп общества.

В настоящее время образовательные учреждения отражают гендерную стратификацию общества и культуры в целом, демонстрируя на своем примере неравный статус мужчин и женщин.

Создание условий для максимальной самореализации юношей и девушек в процессе педагогического взаимодействия является важнейшей целью гендерного образования.

Список литературы
1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь// режим доступа http://www.adu.by/modules.php?name=News&file=article&sid=663
2. Попова, Л.В. Гендерная социализация в детстве / Л.В. Попова // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика: монография; – Мурманск, 2001, – 231 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СОЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В БЕЛАРУСИ: ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ

Г.А. Качан
Витебск, УО « ВГУ им. П.М. Машерова»

Профессия «социальная работа» в настоящее время становится одним из главных способов организационного и социально-технологического реагирования общества на новую постоянно изменяющуюся социальную ситуацию, фактором его социальной стабильности и социальной безопасности. Сегодня специалист по социальной работе играет активную роль в структурировании, программировании, координации действий различных систем социальной помощи населению. Он оказывает существенное влияние на личность, группу людей, общности, оказавшиеся в сложной жизненной ситуации, решает вопросы их успешной социальной адаптации и реабилитации, защиты и поддержки, участвует в работе по созданию центров, служб социальной помощи различным категориям населения. Все это требует совершенствования системы профессиональной подготовки кадров для социальной сферы.

Цель исследования: проанализировать ведущие факторы развития высшего профессионального социального образования в Беларуси.

Материал и методы: анализ научной литературы, изучение опыта подготовки специалистов социальной работы в вузах республики, анкетирование.

Результаты и их обсуждение. В нашем исследовании под высшим профессиональным социальным образованием мы понимаем профессиональную подготовку специалистов для работы в социальной сфере. Сегодня можно констатировать, что в Республике Беларусь сложилась широкая и устойчивая система профессиональной подготовки кадров в области социальной работы. Выделяют такие уровни обучения социальной работе: профессионально-техническое образование; среднее специальное образования; высшее образования. В учреждениях высшего образования реализуются образовательные программы высшего профессионального социального образования I ступени, обеспечивающие получение квалификации специалист социальной работы, а также образовательные программы высшего профессионального социального образования II ступени, обеспечивающие получение степени магистра.

На становление и развитие отечественного высшего профессионального социального образования оказали и оказывают влияние различные факторы. Под фактором мы понимаем движущую силу, причину какого-либо процесса, явления, определяющую его характер. К факторам, обуславливающим развитие профессионального социального образования в Республике Беларусь, следует отнести: экономические, социальные факторы; социально-экономические преобразования нач. 90-х гг. XX в.; социальный заказ общества и государственной власти; реформирование системы социальной защиты и социального обслуживания населения; отсутствие традиций и опыта подготовки специалистов социальной работы; моти-

вация обучающихся по специальности «социальная работа»; удовлетворённость студентов профессиональной подготовкой; престиж профессии.

Толчком к развитию профессиональной подготовки специалистов социальной работы стали социально-экономические реформы начала 90-х гг. XX в. Обретение Республикой Беларусь независимости, поиск путей решения социально-экономических проблем в условиях развивающихся рыночных отношений, курс на создание социально ориентированного государства актуализировали необходимость разработки стратегии развития высшего профессионального социального образования в новых условиях.

Становление и развитие профессионального социального образования как качественно нового и самостоятельного направления в Беларуси обусловлено и теми преобразованиями, которые имеют место в функционировании системы социальной защиты и социального обслуживания населения, целями и задачами декларируемой государством социальной политики и, соответственно, необходимостью обеспечения социальной сферы высококвалифицированными кадрами. На сегодняшний день демографические, социально- культурные и экономические процессы обусловливают рост численности людей, нуждающихся в уходе, социальной реабилитации и социальной защите и поддержке. С целью создания необходимых условий для обеспечения всеобщей доступности базовых социальных благ в республике создаётся комплексно - интегративная система социальной защиты и социального обслуживания населения, которая пока еще испытывает дефицит в квалифицированных, профессионально компетентных кадрах.

Определённую роль на развитие высшего профессионального социального образования оказало отсутствие в стране опыта организации социального образования, тогда как во многих зарубежных странах те или иные системы подготовки профессиональных социальных работников функционировали десятки и даже сотни лет.

Влияет на развитие системы профессиональной подготовки кадров для социальной сферы и такой фактор как престиж и имидж профессии. Под имиджем профессии понимается совокупное общественное восприятие данной профессии многими людьми. Впечатление о профессии формируется путём собственного опыта, на основе мнений и слухов, циркулирующих в обществе, сообщений средств массовой информации.

С целью изучения имиджа профессии «социальная работа» в обществе нами было проведено исследование, в котором приняли участие 100 респондентов. Для проведения исследования была разработана анкета, которая включала в себя 22 вопроса, структурно разбитых на 3 блока. Первый блок вопросов анкеты касался значимости профессии «социальная работа» в обществе; второй - включал вопросы, направленные на выявление престижа профессии и её перспективы; третий блок - затрагивал вопросы освёдомлённости респондентов о профессии «социальная работа».

Анализ данных исследования показал, что 76% респондентов отметили важность профессии «социальная работа» для общества, 3% так не считают и 21% затруднялись ответить. Главное назначение профессии «социальная работа» по мнению опрошенных заключается в том, чтобы: помогать людям решать социальные проблемы; оказывать помощь и поддержку социально незащищённым гражданам (пожилым, инвалидам, детям – сиротам и др.); разрешать трудные жизненные ситуации; оказывать помощь в социализации людей в обществе.

Факторами, обуславливающими развитие социальной работы как профессии, респонденты назвали: рост числа людей, нуждающихся в помощи и под-

держке (45%); обесценивание социальных норм, разрушение сложившихся моделей поведения и мышления и др. (30%); социальные факторы (21%); экономические факторы (дефицит финансовых ресурсов) (15%); уровень развития системы профессиональной подготовки специалистов в области социальной работы (7%).

Что касается престижа профессии «социальная работа», то лишь 14% опрошенных респондентов считают её престижной и уважаемой; 26% - не престижной и 60% затруднялись ответить. Респонденты назвали следующие факторы, которые негативно сказываются на престиже профессии: низкая заработная плата; недостаточная реклама профессии; отсутствие возможностей для карьерного роста; высокая эмоциональная и физическая нагрузка на специалиста.

Заключение. Таким образом, высшее профессиональное социальное образование в РБ в целом получило сегодня относительно завершённый вид. Его развитие продиктовано назревшей потребностью системы социальной защиты и социального обслуживания населения в квалифицированных кадрах, способных эффективно решать разнообразные профессиональные задачи.

Вместе с тем процесс становления системы профессиональной подготовки кадров в области социальной работы сталкивается с рядом проблем: ограниченность материально-финансовых ресурсов, отсутствие концепции развития профессионального образования, не разработанность модели специалиста, невысокий уровень заработной платы, низкий престиж профессии и др.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И УПРАЖНЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

С.Д. Матюшкова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Трансформация нравственно-моральных отношений в современном обществе диктует необходимость более пристального внимания к формированию у молодежи культуры социальных взаимоотношений между полами. Эффективность процесса формирования гендерной культуры требует применения разнообразных подходов, методов и приемов. Например, проблемного обучения (эвристический метод) в поэтапном сочетании с методами диагностики, самодиагностики (Т.В. Фролова), диалог, игровые и рефлексивные методы, метод создания успеха (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына), метод индивидуального и коллективного выбора (Т.В. Машарова)), фасилитацией и педагогической поддержкой личности ребенка в процессе его саморазвития и самореализации, личностно-ориенированного подхода, интерактивности обучения, создания выбора в творческом процессе и системного анализа.

Интерактивный процесс – это процесс целенаправленного взаимодействия субъектов педагогического процесса, в основе которого лежит личный опыт взаимодействия каждого из участников. Интерактивное взаимодействие представляет собой процесс совместной деятельности субъектов педагогического процесса, атрибутами которого являются: пространственное и временное соприсутствие участников, создающее возможность личного контакта между ними; наличие общей цели, предвосхищаемого результата деятельности, отвечающего интересам всех и способствующего реализации потребностей каждого; планирование, контроль, коррекция и координация действий; разделение единого процесса сотрудничества, общей деятельности между участниками, возникновение межличностных отношений.

Цель исследования: изучить возможности использования интерактивных методов и упражнений в процессе формирования гендерной культуры в условиях учреждения образования.

Материал и методы. В исследовании использовались метод анализа документов. Материалом для изучения были выбраны игры.

Результаты и его обсуждение. В процессе формирования гендерной культуры старшеклассников можно применять следующие интерактивные методы и упражнения:

Метод «Заверши фразу». Цель метода: оперативное включение учащихся в деятельность, взаимодействие, создание благоприятной атмосферы, установление коммуникации.

Условия реализации метода: оптимальное количество человек в группе 15; время реализации метода – 10 мин.

Ход исполнения: Необходимо каждому участнику закончить начатую фразу, например, если бы я была мальчиком……, если бы я был девочкой …….., я как мальчик……, я как девочка…….. и др.

Упражнение: Маятник. Цель: выявить аргументы за и против гендерного воспитания в школе, учиться обмениваться своим мнением.

Группа делиться на две части. По очереди каждая из групп озвучивает по одному аргументу за и против гендерного воспитания в школе. Ведущий делает общий вывод.

Упражнение: Гендерный перфоменс. Цель: формировать умение оценивать свои чувства.

Ход упражнения: участникам предлагается изобразить, роли, которые написаны на карточке, остальные должны угадать. Гендерные роли: мужчина, женщина. Можно предложить уточняющие характеристики: грубый мужчина, грубая женщина, мягкий мужчина, мягкая женщина, ласковый мужчина, ласковая женщина, безразличный мужчина, безразличная женщина, злой мужчина, злая женщина. Предлагается только две роли, чтобы участники смогли прийти к выводу, что поведение у женщин и мужчин бывает одинаковое и разное.

Упражнение: «Хорошо – плохо». Цель: Позволяет довести существующие стереотипы до абсурда, посмотреть на них с разных сторон.

Класс делится на две группы. По очереди идет обращение учителя к каждой группе, к новому ученику. Игра начинается с фразы «Это хорошо, когда …., потому что…..». следующий участник берет окончание предыдущей фразы и говорит: «Это плохо, когда …, потому что….» и так далее.

Упражнение: Инсценировка различных моделей гендерных отношений. Цель: отработка навыков взаимодействия в различных моделях гендерных отношений.

Каждой группе дается задание инсценировать разные модели гендерных отношений: доминантно-зависимые отношения, партнерские отношения.

Упражнение: «Вертушка». Цель: отработка навыков ведения дискуссии путем включения всех участников в обсуждение с разными партнерами по общению.

Первый этап. Вопрос для обсуждения: Нужна ли человеку семья? Участники образуют два круга лицом к лицу и ведут обсуждение одного вопроса. Участники внешнего круга через 1 минуту пересаживаются на другой стул и продолжают дискуссию с другим партнером. Внешний круг озвучивает аргументы, что человеку нужна семья, внутренний – наоборот.

Второй этап. После окончания дискуссии участники внешнего и внутренне-

го круга собираются отдельно и записывают услышанные аргументы на ватман. Дальше собираются в круг для обсуждения.

Упражнение: Инсценировка различных моделей семейных отношений. Цель: отработка навыков взаимодействия в различных моделях семейных отношений.

Каждой группе дается задание инсценировать разные модели семьи: традиционная патриархальная, матриархальная, эгалитарная.

Интерактивная игра: Формирование гендерной культуры. Цель: организация индивидуальной и групповой мыследеятельности по решению проблемы

Условия реализации: оптимальное количество участников 15-20 человек; необходимые материалы: листы бумаги разного формата, маркеры, фломастеры; время реализации игры: 1 час.

Подготовительный этап: Педагог просит каждого написать три свои личные характеристики. Необходимо в группе найти тех, у кого совпадают все три характеристики, если таких нет, то у кого совпадает две первые и так по убывающей. В результате должно образоваться 3-4 группы. Можно предложить группам озвучить характеристики, написанные в листочках.

Основной этап:

1: Выявление и формулирование проблемных вопросов**.**

Предлагается участникам по группам сформулировать несколько вопросов по заданной теме и озвучить по очереди. Вопросы фиксируются на ватмане. Выбираются ведущие вопросы (по числу предполагаемых рабочих групп).

Предполагаемые вопросы: Что такое гендерная культура или гендерное воспитание? Какие ведущие идеи, определяющие содержание гендерного воспитания или формирования гендерной культуры? Какие существуют условия необходимые для развития гендерной культуры? Какие существуют пути повышения гендерной культуры?

2. Работа над проблемными вопросами в группе.

Группа работает над одним из вопросов. Результат своей творческой работы оформляют в виде схемы, таблицы, и др.

3. Представление результатов работы в группе.

Каждая из творческих групп по очереди представляет результаты своей деятельности. Выступления каждой группы комментирует педагог. Все результаты вывешиваются на доске для всеобщего обозрения.

Заключительный этап: Рефлексия итогов деятельности.

Каждый из участников метода по кругу оценивает: свое эмоциональное состояние в ходе реализации игры, свою индивидуальную и групповую деятельность, вносит свои предложения по обсуждаемой проблеме.

Заключение: Наше общество ориентировано на достижение гендерного равенства, которое рассматривается как необходимое условие развития и одна из основных задач в области реализации прав человека, достижения социальной справедливости. Поэтому в процессе формирования гендерной культуры эффективно использовать разнообразные подходы и методы, в том числе интерактивные.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

С.А. Моторов, Л.А. Моторова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

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

Целью данной работы является выявление и анализ факторов, обусловивших открытие в рамках специальности «Социальная работа» нового направления «Социально-экономическая деятельность».

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

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

готовки руководителя-менеджера может быть сформирована лишь в рамках специальности «Социальная работа (социально-экономическая) деятельность».

Открытие направления «Социально-экономическая деятельность» по специальности «Социальная работа» позволит расширить поле функционирования территориальных центров социального обслуживания населения, предоставив им возможность непосредственного участия в производстве различного рода социально значимых товаров и услуг на рыночных основаниях.

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

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

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

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

Заключение. Таким образом, открытие нового направления «Социально-экономическая деятельность» в рамках специальности «Социальная работа» позволит в полной мере реализовать весь потенциал данной специальности и перейти к подготовке такой категории специалистов по социальной работе, которые будут полностью востребованы на рынке труда.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПАРАДИГМЫ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.И. Нестерова
Минск, РГСУ (филиал в г. Минске)

Сложная структурная и содержательная характеристика образования при отказе от прежних моделей развития (знаниевой, сциенцистски ориентированной парадигмы образования, строго детерминированной по принципу построения крупного промышленного производства) вызывает необходимость формирования новой образовательной парадигмы - системы теоретических, методологических и аксиологических положений, принятых в качестве образца решения научных и образовательных задач, позволяющих специалисту самостоятельно, ответственно и творчески осуществлять свою деятельность [3]. В качестве таковой современными исследователями рассматривается компетентностная парадигма, определяющая компетенции будущего специалиста новым эталоном качества высшего профессионального образования. В связи с этим целью исследования является научное изучение и обоснование теоретико-методологического аспекта парадигмы современного высшего профессионального образования.

Материал и методы. Методологическую основу исследования составили: философские положения методологии познания действительности, позволяющие рассматривать человека как субъекта и объекта познания его творческой сущности, личностного развития и способностей в процессе профессиональной деятельности; концепция системно-личностного подхода в формировании профессиональных качеств специалиста; ведущие принципы современной системы высшего образования. В процессе исследования применялись теоретические методы: изучение философской, психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, анализ, синтез, обобщение.

Результаты и их обсуждение. Парадигма современного высшего педагогического образования представляет собой систему теоретических, методологических и аксиологических положений, принятых в качестве образца решения научных и образовательных задач, позволяющих специалисту самостоятельно, ответственно и творчески решать профессиональные задачи.

В исследованиях В,С. Степина, Б.С. Гершунского, Н.Д. Ннкандрова, В.А. Сластеннна, И. Пригожина, Н.Н. Моисеева, Э. Тоффлера, В.В Краевского, Г. Л Ильина, ИИ. Антоновича, А.А. Данилова, МИ. Демчука, А.П. Валицкой, Х.Г. Тхагапсоева, В.М. Данильченко, А.А. Колесниковой, 3 Х. Саралиевой прослеживается идея с том, что образование с конца XX века вступило в фазу постнеклассического развития, изучающего неживую, живую и социальную материи как единый универсальный процесс на основе системного и эволюционнного подходов с присущей им всеобщностью для всех объектов и субъектов [1]. При этом отличительной чертой постнеклассической образовательной теории и практики признаются глобализация, гуманизация и интеллектуализация. Именно эти образовательные сущностные характеристики современной культурной ситуации можно рассматривать в качестве составных компонентов концепции глобального (универсального) эволюционизма, сформулированной В.С. Степиным [2].

Опираясь на вышесказанное, теоретический аспект исследования проблемы формирования ключевых компетенций студентов педагогического вуза базируется на основных идеях концепции глобального (универсального) эволюционизма. Согласно этой концепции современное высшее профессиональное образование можно рассматривать в качестве единой, сложной, эволюционно развивающейся открытой системы, развитие которой не имеет строго детерминированного характера, носит вариативный характер. Подобные черты являются следствием того, что современное развитие высшего профессионального образования испытывает на себе влияние всей совокупности факторов: состояние развития науки, индивидуальные потребности участников образовательного процесса, потребности государства в культурном и социально-экономическом развитии, социокультурные приоритеты развития общества.

Рассматриваемая концепция позволяет высказать мнение о том, что развитие высшей школы требует переработки содержания высшего образования, которое должно быть ориентировано на формирование универсальных, мобильных, гибких профессиональных способностей специалиста. Данные способности не ликвидируют своим существованием значение конкретных предметных знаний и умений, но, базируясь на них, образуют парадигмальный уровень профессиональной подготовки специалиста. Формирование таких способностей связано с переосмыслением сущности и предназначения дисциплин гуманитарного и естественно-научного цикла в контексте новых ориентиров профессионального образования, выявление в их содержании сущностных характеристик, позволяющих создать общую теоретическую схему логических взаимосвязей компонентов объекта исследования.

Методологический аспект исследования проблемы формирования ключевых компетенций будущих педагогов предполагает учет принципов (историзма, системности, герменевтического познания и относительного детерминизма), соответствующих средств, условий.

Принцип историзма предусматривает пространственно-временные и количественно-качественные изменения в непрерывном процессе образования, целостное хронологически последовательное изучение основных фактов (событий, процессов, явлений) образовательной теории и практики, преемственность и единство с целью выявления общего исторического смысла образования.

Принцип системности предусматривает рассмотрение любых объектов и субъектов деятельности как системы, обладающей целостностью и совокупностью свойств составляющих ее элементов и их взаимосвязей как между собой, так и с внешней средой.

На основе принципа герменевтического познания формирование ключевых компетенций будущих специалистов осуществляется на основе становления понимающего, интерпретирующего субъекта, который способен расшифровать глубинные смыслы, стоящие за очевидными, поверхностными значениями окружающей его социокультурной реальности.

Принцип относительного детерминизма заключается в том, что взаимосвязь явлений и процессов, взаимозависимость между причиной и следствием в условиях образовательного пространства носят вариативный, нелинейный, избирательный характер.

Заключение. Представленные аспекты парадигмы высшего профессионального образования позволяют не только охарактеризовать особенности развития образовательной сферы на современном этапе развития общества, но и определить содержание, структуру и пути формирования ключевых компетенций будущих специалистов.

Список литературы

1. Пригожин, И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / Илья Пригожин, И. Стенгерс; пер. с англ. Ю.А. Данилова. 3-е изд. – М.: 2001. – 312 с.
2. Степин, В.С. Философия науки. Общие проблемы: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / В.С. Степин. – М.: Гардарики, 2006. – 384 с.
3. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СФЕР В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ ВУЗА: МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ

А.П. Орлова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Целесообразность рассмотрения проблемы регионализации образования на основе принципа поликультурности как условия формирования индивидуальной траектории профессионального становления будущего специалиста обусловлена следующими социально-педагогическими противоречиями: между социальным и государственным заказом на саморазвитие, творческую и профессиональную самореализацию выпускников вуза и недостаточной разработанностью концептуальных основ реализации индивидуальной траектории профессионального становления будущего специалиста, а также дискретно складывающейся практикой создания необходимых и достаточных условий для персонализации процесса профессиональной подготовки будущих специалистов; между требованием гармоничного развития компонентов поликультурной среды, в которой функционирует и развивается сложноорганизованная педагогическая система вуза и фрагментарным, зачастую стихийным, подходом к ее созданию в регионе.

Цель исследования – представить модель реализации индивидуальной траектории профессионального становления будущего специалиста в поликультурной среде вуза.

Материал и методы. Материалом исследования послужили труды педагогов, в которых рассматриваются проблемы построения компетентностной парадигмы в образовании, формирование профессиональной компетентности специа-

листа в свете глобализации и национализации. В работе использован комплекс методов педагогического исследования, где превалируют методы теоретического исследования.

Результаты и их обсуждение. Личностно-ценностно ориентированная образовательная парадигма повлияла на качественные изменения системы профессиональной подготовки будущих специалистов. Индивидуализация профессиональной подготовки выступает в качестве основы формирования профессиональной компетентности современного специалиста. Актуализируется вопрос реализации индивидуальной образовательной траектории студента. В связи с вхождением в мировое образовательное пространство приоритетным становится формирование индивидуальной образовательной траектории будущего специалиста с акцентом на принцип поликультурности с учетом региональной специфики.

Однако, несмотря на явные достижения, в решении данной проблемы имеется ряд объективных противоречий: - между новыми требованиями к молодому специалисту как активному и инициативному участнику производственного процесса, умеющему работать в команде, и традиционными подходами к профессиональной подготовке специалиста; - между актуальностью проблемы оценки качества профессиональной подготовки специалистов и ее недостаточной научной и методической разработанностью; - между необходимостью целостной оценки уровня подготовленности к профессиональной деятельности будущего специалиста социальной сферы и отсутствием соответствующих диагностик.

Организационно-педагогическими условиями, способствующими реализации индивидуальной траектории в профессиональном становлении будущего специалиста в поликультурной среде вуза, являются:

– Построение содержательно-информационного обеспечения индивидуальной образовательной траектории с учетом поликультурности современного мира, социального заказа и требований стандарта, особенностей информационного и технологического развития образовательной среды (регион, вуз), на основе потребностей регионального и международного рынка труда;

– учет конкретно-исторической, педагогической ситуации общественного развития и возможностей социальной среды, национальных, региональных и исторических особенностей осуществления социально-культурной деятельности;

– разработка концепции формирования нравственного и физического здоровья личности средствами народной педагогики в поликультурной среде вуза;

– привлечение студентов к разнообразной деятельности по формированию нравственного и физического здоровья личности с применением инновационных технологий социально-культурной деятельности (культуротворческая, проектная, этнокультурная, информационно-просветительная, коммуникативная), ориентированных на формирование коммуникативных навыков в поликультурной среде;

– проблемно-тематическое структурирование содержания учебно-воспитательного процесса современного вуза с акцентом на национально-культурные ценности;

– включение в учебный план подготовки специалистов социальной и образовательной сфер курсов «Этнопедагогика» и «Валеология: этнопедагогический аспект», а также обеспечение междисциплинарных связей данных курсов с предметами общегуманитарной и специальной подготовки специалистов;

– обеспечение реализации индивидуальной траектории профессионального становления студента в процессе социально-культурной деятельности в учебной и производственной практиках, подготовки курсовых и дипломных работ;

– оптимизация реализации индивидуальной траектории профессионального

становления будущего специалиста в поликультурной среде вуза на уровне разработки и реализации концепций, региональных и международных программ и проектов.

При исследовании обозначенной проблемы следует рассматривать во взаимосвязи и взаимозависимости гуманистический, культурологический и аксеологический метопринципы и заложить в основу реализации индивидуальной траектории профессионального становления будущего специалиста социальной сферы в условиях поликультурной среды вуза культурологическую концепцию с акцентом на аксеологический аспект в контексте принципа поликультурности.

Модель реализации индивидуальной траектории профессионального становления будущего специалиста социальной и образовательной сфер в поликультурной среде вуза является сложным интегративным образованием, включающим в себя ряд компонентов, которые объединяются в следующие блоки: *компетентностный блок* (знаниевый компонент (уровень профессиональных знаний и общепрофессиональной сформированности личности)); коммуникативный компонент (обмен информацией, взаимодействие и взаимопонимание); профессионально-деятельностный компонент (формирование базовых компетенций)); *социально-психологический блок* (здоровьесберегающий компонент (знания и умения, в том числе и этнопедагогические, по основам здоровьесбережения); индивидуально-личностный компонент (личностноориентированная научная и воспитательная работа со студентами, индивидуальное личностное развитие с учетом специфики социума, ментальности, предыдущего социального опыта)); *этнопедагогический блок* (этносоциальный компонент (представления о своей культуре, менталитете, традициях); этносозидательный компонент (этнокомпетенции, полезные в будущей профессиональной деятельности); этнознаниевый компонент (знания практических основ этнопедагогики)).

Заключение. Таким образом, модель реализации индивидуальной траектории профессионального становления будущего специалиста социальной и образовательной сфер в поликультурной среде Вуза состоит из ряда компонентов, объединенных в *компетентностный, социально-психологический и этнопедагогический* блоки. К*омпетентностный блок* включает знаниевый, коммуникативный и профессионально-деятельностный компоненты. С*оциально-психологический блок* состоит из здоровьесберегающего и индивидуально-личностного компонентов. Э*тнопедагогический блок* представлен этносоциальным, этносозидательным и этнознаниевыым компонентами.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

Н.С. Семенова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Научно-исследовательская работа студентов является неотъемлемой частью подготовки специалистов в системе профессионального образования и оказывает существенное влияние на повышение его качества, способствует успешной адаптации выпускников вузов в обществе и на рынке труда, активизирует внимание студентов на проблемах общества. Будущему специалисту недостаточно просто иметь глубокие предметные знания и владеть практическими умениями и навыками. Выполнение профессиональных функций предусматривает единство личностных и профессиональных качеств, творческого подхода к деятельности и организации научно-исследовательской деятельности, направленной на преобразование

действительности. Таким образом, одним из актуальных направлений развития образовательного процесса вуза является формирование готовности студентов к научно-исследовательской деятельности.

Цель исследования: рассмотреть возможности научно- исследовательской работы студентов в повышении качества профессиональной подготовки будущих специалистов.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, анкетирование.

Результаты и их обсуждение. Под научно-исследовательской деятельностью студентов понимают работу, обеспечивающую приобретение необходимых навыков творческой исследовательской деятельности, которая завершается самостоятельным решением студентами задач, уже разработанных в науке или технике.

Сегодня в условиях вуза получили развитие два основных вида научно-исследовательской работы студентов (НИРС). Один из них - учебная научно-исследовательская работа студентов, предусмотренная действующими учебными планами. К этому виду НИРС относят курсовые работы, выполняемые в течение всего срока обучения в ВУЗе, а так же дипломную работу, выполняемую на пятом курсе. К НИРС, предусмотренной действующим учебным планом, можно отнести и написание рефератов по темам практических занятий.

Основными формами НИРС, выполняемой во внеучебное время являются: научные кружки; студенческие лаборатории, участие в научных и научно-практических конференциях; участие во внутривузовских и республиканских конкурсах.

Студенты факультета социальной педагогики и психологии, в частности, обучающиеся по специальности «Социальная работа», активно участвуют в научно-исследовательской деятельности. Приоритетными целями НИРС являются:

- повышение качества подготовки и воспитания специалистов с высшим образованием, способных творчески применять в практической деятельности последние достижения научно-технического и культурного прогресса;
- выявление и развитие склонности и мотивации к исследовательской, творческой деятельности;
- формирование знаний и умений в области методологии научно-исследовательской работы;
- повышения уровня профессиональной готовности будущих специалистов в области социальной работы к самостоятельной деятельности.

Особенно активное участие будущие специалисты по социальной работе принимают в работе внутриуниверситетских, республиканских, международных студенческих научных конференций, профильных конкурсах и олимпиадах.

С целью изучения научно-исследовательской деятельности студентов на факультете социальной педагогики и психологии было проведено анкетирование. Опрос включал в себя 12 вопросов, где было необходимо выбрать один или несколько ответов. Всего в опросе приняло участие 100 человек, студенты 1–5 курсов факультета социальной педагогики и психологии.

Почти половина опрошенных (46%) принимает участие в научно-исследовательской деятельности. Наибольшую активность в научно-исследовательской деятельностью проявляют студенты 5 курса (85%) и студенты 4 курса – 40%. Данные анкетного опроса показали, что, 45% от общего числа студентов первого хотели бы участвовать в научно-исследовательской деятельности. Наименьший интерес к НИРС по результатам исследования отмечается у студентов 2 и 3 курсов – 20% и 30% соответственно.

Среди основных мотивов участия в научно-исследовательской деятельности студенты выделили следующие: интерес – 54%, необходимо для снижения оплаты за обучение – 25%; планирую поступление в магистратуру – 25%; заставляют преподаватели – 14%. Положительным является тот факт, что для большинства студентов всех курсов основным мотивом участия в научно-исследовательской деятельности является интерес, личная заинтересованность.

К сожалению, серьезно заниматься научно-исследовательской деятельностью хотело бы лишь 19%, 45% опрошенных пока еще не определились. Наибольший интерес к серьезному участию в научно-исследовательской деятельности проявляют студенты 5 курса и 1 курса – по 25% опрошенных, а также 2 курс – 20%. Из этого можно сделать вывод, что на младших курсах имеется достаточно большой потенциал для участия в научно-исследовательской работе. Поэтому организация научно-исследовательской деятельности на факультете во многом должна быть направлена на младшие курсы. 31% респондентов принимало участие в научно-практических конференциях, в основном это студенты 5 курса – 55%.

Среди наиболее перспективных форм организации научно-исследовательской деятельности студенты выбрали следующие: разработка исследовательских проектов – 60%; конференции – 40%; написание курсовых и дипломных работ – 23%; организация работы студенческих научных лабораторий – 21%; организация работы студенческих научных кружков – 18%; проведение студенческих олимпиад – 18%; написание рефератов – 6%. Отметим то, что на всех курсах наиболее перспективной формой студенты считают разработку исследовательских проектов.

Заключение. Научно-исследовательская деятельность является одной из форм учебного процесса, в которой наиболее удачно сочетаются обучение и практика. В рамках научной работы студент сначала приобретает первые навыки исследовательской работы (первая ступень, то есть научные и проблемные кружки), затем начинает воплощать приобретённые теоретические знания в исследованиях, так или иначе связанных с практикой. Вторая ступень - различные студенческие лаборатории, а в конце этого длительного процесса возможно участие в научных конференциях разного уровня, вплоть до международных.

Активизация учебного процесса в ВУЗе путем развития научно-исследовательской деятельности, позволяет подготовить новое поколение людей, умеющих мыслить самостоятельно, принимать нестандартные решения в нестандартной ситуации. Научная работа с раннего возраста поможет воспитать людей, действительно интеллигентных и образованных, социально активных, а важное достоинство этих качеств в том, что людей, обладающих ими, никогда не бывает слишком много.

Список литературы

1. Акатьев, А.П. Механизм активизации научно-исследовательской работы студентов: [обзорная информация] / А.П. Акатьев. – М-во образования и науки РФ, Научно-исслед. институт высшего образования. – Москва: НИИВО, 2005. – 40 с.
2. Каралевич, И.Н. Особенности организации научно-исследовательской деятельности в педагогическом университете /И.Н. Каралевич// Вышэйшая школа. – 2009.- №3. – с.32–35.

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ И ТЕХНОЛОГИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Е.С. Шахнович
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Внедрение инновационных образовательных систем и технологий в высшей школе является одной из наиболее актуальных проблем построения глобальной системы образования. Цель данного исследования состоит в изучении и выявлении тенденций, задач и критериев оценки нововведений.

Методы исследования. В ходе исследования автор проанализировал и обобщил тенденции, принципы и критерии оценки инновационных преобразований в высшей школе Республики Беларусь.

Основная часть. Мир сегодня объединен заботой о воспитании и образования граждан всей планеты. Интенсивно развивается международное образовательное пространство. Мировое сообщество стремится к созданию глобальной стратегии образования человека независимо от места его проживания и уровня подготовки: прогнозируются тенденции развития мирового образовательного пространства, выделяются типы регионов по признаку взаимодействия образовательных систем и их реагирования на интеграционные процессы. Все страны объединяет понимание того, что современное образование должно стать международным. Оно развивает способность оценивать явления с позиций других людей, разных культур, государств иной социально-экономической формации. При этом в высшей школе не только сохраняется дух свободы научного творчества, но и содержательно обогащаются все учебные курсы.

В мире проявляется стремление и к интеграции разных типов высших учебных заведений (под эгидой классического университета) в научно-образовательные мегаполисы континентального, межрегионального и государственного значения. В разных странах наблюдается объединение университетов с промышленными комплексами. Так формируется база для научных изысканий и подготовки уникальных специалистов для современных фирм и предприятий. Большая часть университетских преподавателей принимает участие в подготовке научно-методических пособий и написании учебников для образовательных систем разных типов. Важнейшими принципами развития отечественных университетов становятся:

• взаимосвязь науки и практики в процессе подготовки специалистов;

• преемственность между уровнями образования, культура, творчество и высокая корпоративность выпускников университета;

• гражданственность воспитания;

• интеллигентность и высокая духовность университетской жизни независимо от политического строя и экономических условий в стране.

Реформирование системы высшего образования и в Беларуси характеризуется поиском оптимального соответствия между сложившимися традициями в отечественной высшей школе и новыми веяниями, связанными с вхождением в мировое образовательное пространство. Оно выявило ряд тенденций.

Первая связана с развитием многоуровневой системы в университетах Беларуси. Преимущества этой системы состоят в том, что многоуровневая система организации высшего образования обеспечивает более широкую мобильность в темпах обучения и в выборе будущей специальности. Она формирует способность

у выпускника осваивать на базе полученного университетского образования новые специальности.

Вторая тенденция – это мощное обогащение вузов современными информационными технологиями, широкое включение в систему Internet и интенсивное развитие дистанционных форм обучения студентов.

Третья тенденция – это университезация высшего образования в Беларуси и процесс интеграции всех высших учебных заведений с ведущими в стране и в мире университетами, что приводит к появлению университетских комплексов.

Четвертая тенденция заключается в переводе высшей школы Беларуси на самофинансирование. И еще одна тенденция состоит во включении вузов в обновление высшего профессионального образования с учетом требований мировых стандартов. Поэтому наблюдается переход вузов в режим опытно-экспериментальной работы по апробации новых учебных планов, образовательных стандартов, новых образовательных технологий и структур управления.

Вузы, изменяющиеся в процессе инновационного поиска, относят к категории саморазвивающихся образовательных систем. В них выделяют разные критерии оценки нововведений:

1. Масштаб преобразования вуза. Нововведения могут вводиться в рамках только одного факультета или направления, или охватывать структуру управления, образовательные технологии, сферу сотрудничества.

2. Степень глубины осуществляемого преобразования. В рамках данного критерия возможно обновление: учебной дисциплины, деятельности преподавателя и студента, организации отбора абитуриентов.

3. Степень новизны по фактору времени. В рамках этого критерия нововведения классифицируют как «замещающие», «отменяющие», «открывающие» и «ретровведения».

В мире непрерывно идет поиск новых моделей образования, эффективность которых подтверждается практикой.

В нашем вузе также решается задача апробации и развития эффективной системы образования, проводится работа по внедрению модульно-рейтинговой и дистанционной форм обучения. Она направлена на координацию и интеграцию образовательного процесса, научных достижений, решение актуальных проблем высшей школы.

В ее задачи входит:

• проведение научных исследований по проблемам инновационных процессов в современном образовательно-воспитательном пространстве вуза;

• анализ и обобщение позитивного педагогического опыта;

• создание и апробация системы профессионального многоуровневого образования высшей школы;

• выполнение научно-исследовательской работы (в рамках экспериментальной площадки) по подготовке преподавателей вуза к профессиональному воспитанию студентов в новых условиях;

• координация деятельности на всех этапах непрерывного педагогического образования на основе партнерских связей, сотрудничества и совместной деятельности;

• оказание помощи органам управления образованием;

• совершенствование УМК;

• разработка образовательно-воспитательных программ и учебно-методических пособий.

Практика показывает, что эффективно решать обозначенные выше задачи целесообразно в системе менеджмента качества образования, повышения квалификации преподавателей университета по курсу «Инновационные образовательные технологии в высшей школе». Он нацелен на формирование у слушателей общекультурных и профессиональных компетентностей и состоят из 4-х модулей: 1. Научные основы использования инновационных образовательных технологий в учебно-воспитательной работе высшей школы. 2. Инновационные образовательные технологии в высшей школе. 3. Технологии в воспитательном процессе высшей школы. 4. Диагностическое сопровождение целостного педагогического процесса вуза. Модуль, посвященный проблемам воспитания, включает такие темы как: цели и ценности профессионального воспитания; педагогическое общение и взаимодействие в вузе; технология коллективного творческого дела, групповые методы воспитания; технология игровой деятельности; деловые, ролевые, организационно-деятельностные и блиц игры в процессе учебных и внеучебных занятий со студентами. Заключительным этапом переподготовки является защита слушателями инновационных проектов по всем модулям.

Заключение. Внедрение системы менеджмента качества образования и переподготовка преподавательского состава вуза призваны успешно решить задачу внедрения инновационных технологий в процесс образования и содействовать повышению качества практической подготовки студентов по избранным специальностям.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТА

К ВОПРОСУ О РЕЙТИНГЕ КАФЕДРЫ КАК ИНСТРУМЕНТЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

М.Ю. Бобрик
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Рейтинговая оценка деятельности широко используются в сфере высшего образования в ближнем и дальнем зарубежье. Многие ведущие университеты используют в своей практике разного рода внутренние рейтинги.

Материал и методы. В УО «ВГУ им. П.М. Машерова» в рамках проекта ТЕМПУС «Внедрение инструментов и политики для улучшения качества образования на институциональном уровне» разработана и действует система оценки индивидуального рейтинга студентов, а также рейтинговая система оценки деятельности профессорско-преподавательского состава. Целью данной работы является определение подходов к созданию рейтинговой оценки деятельности кафедр университета.

Большинство высших учебных заведений считают рейтингом кафедры среднеарифметический показатель рейтинга профессорско-преподавательского состава. При данном подходе полученный показатель отражает личностные достижения профессорско-преподавательского состава в научной, учебно-методической, организационно-методической, воспитательной работе и констатирует качество потенциала. Однако и достижения кафедр, и «узкие места» не диагностируются. Кроме того, не видно, насколько кафедры готовы к процессам внешней оценки их деятельности.

Результаты и их обсуждение. Рейтинг кафедры – условный интегральный показатель, базирующийся на совокупности отдельных качественных и количественных признаков.

Целью рейтинга кафедр должна быть не только оценка качества работы, но и определение «проблемных точек», т.е. направлений совершенствования. Основными задачами рейтинговой оценки деятельности могут быть: накопление статистической информации о становлении и динамике развития кафедр; стимулирование деятельности кафедр на повышение качества образования и на установление соответствия показателей работы университета аккредитационным требованиям; формирование системы материальных и моральных стимулов для руководителей структурных подразделений и членов коллектива. Рейтинг кафедры должен учитываться при выделении ей штата профессорско-преподавательского состава, почасового фонда на каждый учебный год, при переизбрании заведующего кафедрой на новый срок, а также при решении иных вопросов планирования и управления.

Наиболее сложной задачей является отбор показателей по основным направлениям деятельности для расчета рейтинга. Главный принцип такого отбора – отражение работы кафедры в соответствии с системой аккредитационных показателей, предъявляемых к университету.

Такими показателями могут быть:

1) в разделе «Структура профессорско-преподавательского состава кафедры»:
- процент штатных преподавателей;
- процент остепененности ППС;

2) в разделе «Учебно-методическая работа кафедры»:

- количество учебников и учебных пособий, изданных с грифами УМО ВУЗов, Национального института образования, Министерства образования / на число ставок по кафедре;

- количество изданных учебных и учебно-методических пособий / на число ставок по кафедре;

- количество зарегистрированных электронных учебных пособий, электронных учебников / на число ставок по кафедре;

3) в разделе «Научно-исследовательская деятельность»:

- количество защищенных докторских диссертаций;

- количество защищенных кандидатских диссертаций;

- количество изданных монографий / на число остепененных преподавателей;

- годовой объем фундаментальных и прикладных научных исследований (для кафедры, на которой находится руководитель темы);

- годовой объем привлеченных средств (гранты, программы, хоздоговоры, международные гранты) (для кафедры, на которой находится руководитель темы);

- количество авторских свидетельств и патентов / на число ставок;

- количество научно-исследовательских разработок, внедренных в учебный процесс (в том числе совместно со студентами) / на число ставок по кафедре;

- количество научно-исследовательских разработок, внедренных в производство (в том числе совместно со студентами) / на число ставок по кафедре;

- количество статей, опубликованных студентами (включая те, что опубликованы в соавторстве с преподавателями) / на число ставок;

- количество тезисов и материалов, изданных студентами (включая те, что опубликованы в соавторстве с преподавателями)/ на число ставок по кафедре;

- количество работ, представленных на республиканский конкурс в отчетном году / на число ставок по кафедре;

- количество баллов, набранных кафедрой за победителей республиканского конкурса за прошедший год (лауреат – 10 баллов, 1 категория – 6 баллов, 2 категория – 4 балла, 3 категория – 2 балла) / на число ставок по кафедре и др.

Можно предложить следующую методику определения рейтинга кафедр:

- для получения сопоставимых оценок проводится ранжирование кафедр по каждому из показателей;

- на основании полученных данных ранжирования определяется итоговый рейтинг кафедры как сумма рангов, полученных для всех показателей деятельности.

Заключение. Рейтинг кафедры может стать инструментом повышения качества профессорско-преподавательского состава, а, следовательно, и инструментом улучшения качества образования в высшем учебном заведении.

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВЫЙ ПОДХОД И ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ

И.А. Григорик
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В настоящее время в высшей школе наблюдаются тенденции инновационного развития в стандарте высшего образования, что обуславливает переход к компетентностной парадигме, который меняет систему ценностей и характер взаимоотношений задействованных субъектов учебно-воспитательного процесса. Он предполагает использование обновленных педагогических технологий в проведе-

нии, как всего процесса обучения, так и отдельно взятой дисциплины, введение модульной и рейтинговой систем обучения.

Цель данной статьи – показать преимущества модульно-рейтинговой системы обучения при овладении умениям и навыкам английского языка. Актуальность данной проблемы обуславливается основной задачей, которую призваны решить вузы – это повышение качества подготовки специалистов.

Материал и методы. Для исследования использовался базовый практикум для студентов неязыковых специальностей по английскому языку Л.В. Кажекиной и Е.В. Соротокиной, используемый на занятиях для обучения монологической речи. Пособие изучалось на основе таких общелогических методов и приемов, как анализ, синтез, индуктивные обобщения, дедуктивные выводы.

Результаты и их обсуждение: Одной из инновационных технологий повышения качества образования студентов является методика обучения с использованием модульно-рейтингового подхода. Общее направление модульного обучения, его цели, содержание и дидактические принципы разработаны П. А. Юцявичене. В основе модульного обучения лежит системный принцип целостности, структурности, взаимодействия системы и среды, иерархичности и множественности описания, инвариантности. Исследование модульного подхода осуществляли зарубежные исследователи: А. Бам, М.Х. Мескон, М.А. Альберт, Р. Арнхейм, Э. Толмен, Дж. Ройс, Н. Краудер, П.Я. Гальперин, Ф. Келлер, а также отечественные: А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова, Г.И. Бабко, Е.И. Дмитриев и др. [1, 2, 3].

Данный способ обучения базируется на реализации некоторых принципов: в выделении самостоятельных интегрированных единиц содержания и процесса обучения; динамичности, что обеспечивает возможность передвижения подаваемого материала, не нарушая его целостности; действенности и оперативности знаний и их системы позволяет обучать не только теоретическим знаниям, но и осуществлять методическое внедрение практических навыков; принцип гибкости позволяет подойти дифференцированно к способностям каждого обучаемого, их потребностям, что предполагает и проведение индивидуального консультирования.

С реализацией модульного подхода обучение должно стать многовариантным, многообразным и много модельным, другими словами адоптированным к будущим потребностям нашего общества. Инновационный подход должен охватить весь комплекс обучения, как систему подачи знаний, так и формирования навыков и контроль уровня усвоения теоретических знаний и вывести студентов на высокий уровень сформированности усвоенного материала, для их дальнейшего практического использования.

«Учебный модуль - это единица содержания, обладающая относительной самостоятельностью и целостностью на уровне учебного плана или учебной программы, определяющая логику организации процесса его освоения» [1. 64]. Учебный модуль включает в себя все этапы учебной познавательной деятельности: знакомство с новым материалом, углубление изучения нового материала, обобщение и систематизацию материала, контроль и оценку процесса и результатов обучения.

Таким образом, учебный модуль раскрывает: цели изучения учебного материала в рамках модуля, содержание, технологию организации изучения содержания, систему мониторинга, контроля, оценки и корректировки учебных достижений студентов.

Модульная системность подачи учебного материала в совокупности с рейтинговой системой оценивания знаний студента ставит учащихся перед необходимостью регулярной учебной работы, повышает заинтересованность в ее резуль-

татах, повышает в итоге качество образования, как в течение всего семестра, так и всего учебного процесса. По каждому модулю организуются различные формы аудиторной и самостоятельной работы, проводятся промежуточные зачеты, что соответственно оценивается и фиксируется в листе учета успеваемости. При подведении итога все баллы суммируются, и выводится рейтинг студента по определенным темам или по каждому занятию. Сумма баллов, набранная студентом при выполнении всех видов работ по модулю, суммируется и составляет его рейтинг по освоению модуля. Рейтинговая система контроля позволяет применять систему штрафных санкций, использовать индивидуальный подход, что делает оценку объективной. Учебный модуль адаптирован к реальным условиям изучения учебной дисциплины, обеспечивает дидактические возможности вариативности процесса обучения.

Модульные технологии обучения - понятие собирательное. В действительности оно включает в себя большое количество вариантов технологий, объединенных общей теорией модульного обучения. К основным видам модульных технологий обучения относятся: блочно-модульная, модульно-рейтинговая, кредитная, комбинированная технологии.

Блочно-модульные технологии являются базовыми. Учебный материал разделяется на относительно завершенные единицы (модули), чтобы сохранить логику научного знания и процесса обучения. Процедуры обучения и контроля планируются как единое целое. Комплексные цели разрабатываются к блокам и детализируются через задачи к каждому модулю блока. В конце каждого модуля проводится проверка и оценка результатов изучения модуля. По завершении изучения блока проводится обобщающий промежуточный контроль и оценка результатов изучения блока. Нормативной является отметка обобщающая. В структуру содержания обучения блоков и порядка контроля результатов обучения может вводиться некоторая корректировка. Модули можно заменить: индивидуальный подход к обучению предлагает выбор модуля по сложности, выбор методики, а также помощи преподавателя. Каждый модуль предполагает предварительный, текущий и промежуточный контроль, что завершается итоговым контролем в виде зачета или экзамена.

Модульно-рейтинговая технология позволяет учитывать рейтинг студента – достигнутый уровень качества обучения, выраженный количественно через сумму набранных рейтинговых баллов.

Следует отметить, что модульные технологии активно развиваются, что предполагает появление их новых модификаций. В целом, они доказывают свою продуктивность, эффективнее готовят специалистов нового уровня.

Инновационная модульная технология эффективно может применяться и на занятиях со студентами по иностранным языкам. Весь курс подразделяется на модули в соответствии с аспектами языка: лексический минимум, грамматика, устная тематика, коммуникация. Выдвигается общая цель, которая содержит иерархию целей каждого аспекта. Для достижения поставленных целей осуществляется комплекс учебных техник, осуществляется контроль достижения каждого уровня модуля и в конце - обобщенный контроль достижения общей цели.

Для формирования модульной системы составляется иерархия макромодулей и входящих в них микромодулей. Макромодуль соответствует каждой отдельной теме пособия для изучения тематики: мир вокруг меня, проблемы молодежи, морально-эстетические ценности, национальные традиции Великобритании и Беларуси и т.д. Содержание макромодуля раскрывается в 4-5 микромодулях, которые можно изучать в любом порядке, освоение которых дает возможность сту-

дентам овладеть монологическим высказыванием и осуществить коммуникацию в рамках заданного макромодуля. Составляется план макро и микромодулей с разбивкой на часы по каждому виду занятия. Ожидаемые результаты обучения: осуществление монологического высказывания и коммуникации в рамках заданной темы. Технология организации изучения содержания включает: самостоятельное чтение студентами выбранных преподавателем текстов по тематике с пониманием смысла; освоение новой лексики с дальнейшим использованием ее в высказываниях; выполнение множества упражнений, нацеленных на формирование монологического высказывания в рамках темы; креативно-поисковое задание (самостоятельное), повышающее мотивацию обучения и самостоятельную работу студентов; дискуссию, ролевую игру по теме. Контроль модуля: Использование рейтинговой системы оценивания, включая оценивание каждого вида практической работы, лексический тест каждого отдельного микромодуля, общий тест всего модуля.

Таким образом, учебный модуль адаптирован к реальным условиям изучения учебной дисциплины, обеспечивает дидактические возможности вариативности процесса обучения иностранному языку и позволяет учитывать не только особенности начального уровня знаний студентов, но и дальнейшее их совершенствование и достижение уровня квалифицированного специалиста.

Список литературы

1. Бордовская, Н.В. Современные образовательные технологии / Н.В. Бордовская. – М., 2010, – 64 с.
2. Бабко, Г.И. Модульные технологии обучения: теория и практика: учеб. – метод. пособие / Г. И. Бабко. – Минск: РИВШ, 2010. – 64 с.
3. Лобанов, А.П. Модульный подход в системе высшего образования: основы структурализации и метапознания / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. – Минск: РИВШ, 2008. – 84 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДУЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Ж.Л. Данилова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В системе образования высшей школы в настоящее время происходит перенос акцента на интересы и запрос самого обучаемого. Ориентация на формирование профессиональной личности означает перестройку учебного процесса из пассивного усвоения знаний в активный процесс формирования навыков, их применения в практической деятельности будущего специалиста.

При решении этой задачи большую роль играет педагогическое проектирование технологии обучения, направленное на оптимизацию, актуализацию, систематизацию, гуманизацию и комплексность получения знаний. К таким современным технологиям относится технология модульного обучения.

Материал и методы. Сущность модульного обучения заключается в последовательном усвоении студентами модулей – законченных блоков информации. В процессе внедрения данной технологии в учебный процесс преподаватель, как правило, сохраняет такие признаки сущности модуля как единство, целостность и самостоятельность.

Технология предполагает постепенный и смыслообразующий переход от

одного вида деятельности (получения теоретических знаний) к другой (получение профессиональных навыков и умений). Средствами реализации такого перехода служат активные методы обучения (проблемные лекции, деловые и ролевые игры, ситуационные задачи, лекции-дискусии, кейс-технологии и другие).

Обучение на основе модулей приводит к нескольким положительным эффектам. *Во-первых*, студент, вооруженный дидактическими материалами и инструкциями, приобретает большую самостоятельность в освоении учебного предмета. *Во-вторых*, функция преподавателя с лекционной смещается на консультационную, а у студента уменьшается доля пассивного восприятия материала и появляется возможность его активного обсуждения с преподавателем. *В-третьих,* появляются точки промежуточного контроля освоения материала, совпадающие с окончанием каждого модуля. Этот контроль важен как для студента, так и для преподавателя. *В-четвертых*, происходит более легкое освоение всего предмета путем пошагового изучения завершенных по содержанию модулей. *В-пятых*, модульная технология обучения предусматривает управление учебным процессом в соответствии с выдвигаемыми требованиями по специализации к выпускнику, что позволяет уменьшить, а, иногда, и исключить адаптацию молодого специалиста к конкретному виду деятельности.

Система действий преподавателя по переходу на модульное обучение. Прежде всего, необходимо разработать модульную программу, которая состоит из комплексной дидактической цели и совокупности модулей, обеспечивающих достижение этой цели. Чтобы составить такую программу преподавателю необходимо:

- выделить основные научные идеи курса;
- структурировать учебное содержание вокруг этих идей в определённые блоки;
- сформулировать комплексную дидактическую цель (КДЦ).

КДЦ имеет два уровня: первый предполагает усвоение учебного содержания и его использование в практике на начальном этапе изучения, а второй требует перспективного подхода к учебному содержанию.

Основные принципы педагогического проектирования модульных программ. Преподавателю, разрабатывающему модульные программы, необходимо опираться на следующие основные принципы:

1. Принцип целевого назначения. Модули можно разделить на 3 типа:

- познавательные, которые используются при изучении основ наук (теоретический блок курса);

- операционные (для формирования и развития способов деятельности, то есть практико-ориентированный блок учебного курса);

- смешанные, которые чаще всего используются в вузе.

2. Принцип сочетания комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей.

3. Принцип обратной связи. Никакое управление невозможно без контроля, анализа и коррекции. Причём в модульном обучении управление, осуществляемое преподавателем, сочетается с самоуправлением учением со стороны самих студентов.

Модуль любого порядка включает контроль за выполнением задания, за усвоением знаний учащихся. Модуль будет неполным, если отсутствует инструкция по контролю. В модульной технологии используются следующие формы контроля: самоконтроль; взаимный контроль студентов; контроль преподавателя.

Самоконтроль осуществляется студентом. Он сравнивает полученные результаты с эталоном и сам оценивает уровень своего исполнения.

Взаимный контроль возможен, когда студент задание уже проверил и исправил ошибки. Теперь он может проверить задание партнёра и выставить оценку. Формы контроля могут быть самыми разными: тестирование, индивидуальное собеседование, контрольная или творческая работа и другие [2].

Для успешной работы студентов с модулем учебное содержание должно быть представлено таким образом, чтобы студенты эффективно его усваивали. Желательно, чтобы преподаватель через модуль как бы беседовал с учащимися, вызывал каждого на рассуждение, поиск, догадку, подбадривал, ориентировал на успех.

Общие критерии проектирования содержания модуля. Для преподавателя важно знать общие критерии содержания модуля:

1. Используя модули, можно успешно осуществлять внутрипредметные и межпредметные связи, интегрировать учебное содержание, формируя его в логике содержания ведущего учебного предмета.

2. Другой критерий связан с необходимостью дифференциации учебного содержания. Нижний уровень соответствует обязательному минимуму содержания, высший – включает сверх того дополнительные сведения.

3. Важный критерий построения модуля – структурирование деятельности студента в логике этапов усвоения знаний: восприятие → понимание → осмысление → запоминание → применение → обобщение → систематизация.

Результаты и их обсуждение. На основании вышеперечисленных принципов и критериев проектирования на сегодняшний день созданы рейтинг-планы дисциплин «Педагогическая психология», «Конфликтология» и «Групповая психотерапия» для студентов 3-4 курсов специальности 1-23 01 04 «Психология» на факультете социальной педагогики и психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова».

При модульном обучении студент включается в активную и эффективную учебно-познавательную деятельность, работает с дифференцированной по содержанию и объёму помощи программой. Идёт индивидуализация контроля, коррекции, консультировании, увеличение степени самостоятельности. Важно, что студент имеет возможность в большей мере реализовать свой потенциал, а это способствует повышению мотивации учения.

Успешность применения модульных технологий во многом определяется отношением к ним преподавателя и уровнем его профессиональной готовности к реализации педагогических инноваций [1, с. 53].

Заключение. Таким образом, мы можем предположить, что при педагогическом проектировании и использовании модульной технологии в учебном процессе вуза у студента формируются особые характеристики, отличающие его как субъекта обучения: осознание себя все более самостоятельной, самоуправляемой личностью; накапливание все большего запаса жизненного опыта; внутренняя мотивация, готовность к обучению; стремление к безотлагательной реализации полученных знаний.

Список литературы

1. Бабко, Г.И. Модульные технологии обучения: теория и практика проектирования / Г.И. Бабко. – Минск: РИВШ, 2010.- 64 с.
2. Макаров, А.В. Модульное обучение: аналитический обзор / А.В. Макаров // Выш. шк. – 2007. - № 5.

РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ В МОДЕЛИРОВАНИИ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ НА ПРИМЕРЕ МОДУЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ СМК

С.А. Ермоченко, О.Г. Казанцева, Л.В. Маркова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

При построении информационных систем первым этапом разработки является проектирование архитектуры проекта, которое начинается с анализа предметной области. В общем виде моделирование предметной области описать практически невозможно, так как существует несколько методологий моделирования [1]: структурная, объектно-ориентированная, функциональная и т.д. Для каждой из них существуют свои специализированные подходы. Целью работы является изучение подходов в моделировании предметной области для модуля системы «Электронный университет», предназначенного автоматизировать решение задач системы менеджмента качества университета. При реализации модуля было принято решение использовать объектно-ориентированную методологию, при этом для хранения объектов предметной области используется база данных под управлением реляционной СУБД. Рассмотрим различные способы описания предметной области в виде классов и таблиц базы данных.

Результаты и их обсуждение. Наиболее простым и часто используемым подходом является описание отдельного класса для каждого понятия предметной области. Далее, каждому классу ставится в соответствие таблица базы данных. Таким образом, каждой строке таблицы соответствует один объект описанного класса. Например, будем считать, что описаны классы «процесс», «целевой показатель», «ответственность за заполнение целевого показателя», «значение целевого показателя». Данные классы связаны со структурными подразделениями и между собой. Отображение этой связи можно представить в виде UML диаграммы классов (см. рис. 1).

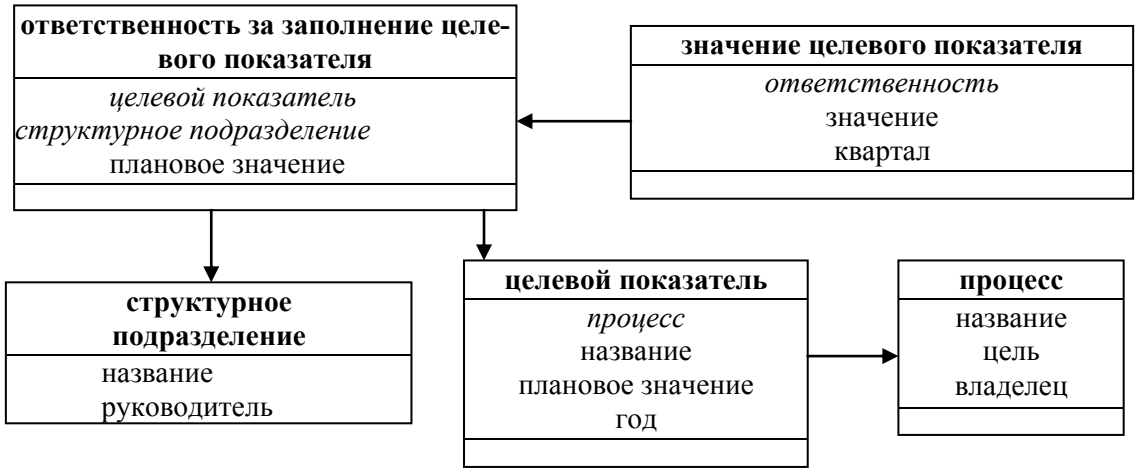


Рисунок 1 – Диаграмма классов–сущностей модуля реализации задач СМК

Проблемой такого подхода является необходимость хранения всех значений целевых показателей за предыдущие года. Решить проблему можно, добавив поле «год» в класс «целевой показатель». Но при изменении структуры университета, например при разделении структурного подразделения на два или объединении структурных подразделений, невозможно будет восстановить целевые показатели за предыдущий период.

Таким образом, если при моделировании предметной области классы и таблицы базы данных хранят информацию о каждом понятии предметной области, то в каждый момент времени можно получить доступ лишь к актуальной на текущее время информации.

Одним из вариантов хранения всех предыдущих состояний является полное дублирование данных с определенным интервалом времени. Но, во-первых, этот подход приводит к лавинообразному росту объемов хранимой информации, а во-вторых, нельзя гарантировать, что между двумя экземплярами база данных оставалась неизменной.

Другим вариантом решения проблемы может быть создание дополнительных «архивных» таблиц, в которых сохраняются предыдущие значения изменяемых сущностей. Этот вариант позволяет создавать дубликаты записей лишь при необходимости, но при этом не гарантирует, что в базе данных не будет храниться избыточная информация. Продемонстрировать избыточность можно на примере класса «процесс». Так, при смене владельца процесса, можно в архивную таблицу заносить старые данные о процессе, но при этом сохраняться будет и название процесса и его цель, которая является строковым полем большого размера. Наряду с упомянутой избыточностью данных стоит помнить, что наличие нескольких таблиц с одинаковой структурой, соответствующих одному классу-сущности, значительно снижает понимание архитектуры приложения, что создает дополнительные сложности на этапе разработки и увеличивает вероятность возникновения ошибок в проекте.

В качестве альтернативы подходу, основанному на хранении данных о понятиях предметной области, можно предложить подход, основанный на хранении информации о событиях, происходящих с объектами из предметной области. Изначально такой подход использовался при разработке информационных систем архивов [2]. Так, для хранения семейного архива можно использовать структуру классов, показанную на рис. 2. На этой диаграмме представлены классы «тип события», который описывает все возможные в системе события, и «событие», который описывает конкретное произошедшее событие. Дополнительную информацию о произошедшем событии выносят в отдельные классы (и таблицы), при этом по аналогии с выделением классов «роль» и «участник» создаются классы, характеризующие те типы данных, которые должны характеризовать каждый тип события, и классы, хранящие данные о каждом конкретном событии.

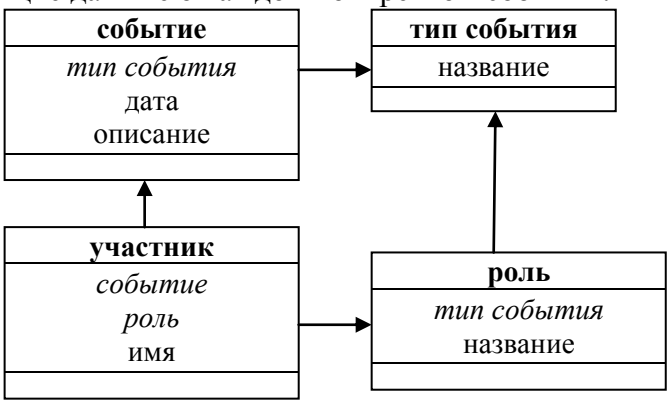


Рисунок 2 – Диаграмма классов для хранения событий и их участников

При этом данный подход позволяет получить данные за любой период путем просмотра событий нужного типа за требуемый период. Минусом предложенного подхода является большая вычислительная сложность при поиске необходимых данных. При этом если задержка при запросе данных за предыдущие го-

да приемлема, то работа с текущим годом должна происходить достаточно быстро. Еще описанный вариант содержит потенциальную возможность хранения несогласованных данных. Действительно, объект класса «участник» хранит ссылку на объекты класса «событие» и «роль», каждый из которых ссылается на объект класса «тип события», но механизмы реляционной СУБД не могут гарантировать, чтобы это был один и тот же объект. Проверку согласованности данных необходимо при этом дополнительно проводить программным способом, что увеличивает сложность разработки.

Заключение. В работе рассмотрены два подхода в моделировании предметной области, один основан на хранении информации о понятиях предметной области, другой – на информации о событиях, возникающих с объектами предметной области. В явном виде ни один из этих подходов не может быть применен, так как влечет за собой либо неоправданные вычисления, либо чрезмерный объем хранимых данных. Объединение этих двух подходов позволит увеличить скорость работы с данными за текущий год, если хранить и обрабатывать данные о самих объектах предметной области, а, с другой стороны, позволит сократить объем хранимых данных, если для архива использовать событийную модель.

Список литературы

1. Буч, Г. Объектно-ориентированный анализ и проектирование с примерами приложений на C++, 2-е изд. / Г. Буч. – СПб: Бином, 1999.
2. Программа «Наследие» [Электронный ресурс] // Архивное дело. – 2012. – Режим доступа: http://www.1archive-online.com/partners/ nasledia.htm. – Дата доступа: 4.02.2012

СОЗДАНИЕ МОДУЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ СМК: РАЗРАБОТКА, ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ, СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ

О.Г. Казанцева, С.А. Ермоченко, Л.В. Маркова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В 2011–2012 учебном году кафедра прикладной математики и механики принимает участие в программе «TEMPUS: внедрение инструментов и политики для улучшения качества образования на институциональном уровне». В рамках этой программы осуществляется разработка программного обеспечения (web-приложения), которое предназначено для мониторинга целевых показателей университета и всех структурных подразделений, входящих в его состав.

Результаты и их обсуждение. Создание сложного и качественного программного продукта предполагает командную форму работы по реализации программного обеспечения и документирования процесса разработки создаваемой системы на всех этапах – от бизнес-идеи до внедрения.

На первом этапе работы нами были подготовлены и согласованы с отделом качества основные функциональные требования к модулю СМК «Мониторинг целевых показателей в области качества УО «ВГУ им. П.М. Машерова», определены роли пользователей в системе и разработана архитектура приложения. Изначально было понятно, что разработка данного программного продукта будет представлять собой итерационную модель программного обеспечения, поскольку на любом этапе возможны изменения или уточнения требований к приложению. Итерационная модель предполагает прохождение полного цикла разработки программы на каждой итерации: определение функциональных требований, необходимых для реализации на текущем этапе; проектирование и разработка функцио-

нала; тестирование и анализ соответствия разрабатываемой части системы требованиям заказчика. Такой подход является единственно возможным при создании нового программного продукта, не имеющего абсолютных аналогов, и в условиях нечеткой постановки задачи.

Архитектура приложения определяет структуру, поведение и контекст системы. От нее зависят такие важные особенности системы, как удобство использования, функциональность, повторное использование компонентов, сложность реализации отдельных модулей, гибкость, производительность и т.п. Совместно с требованиями к программному продукту архитектура приложения представляет собой связку между областью использования системы и областью решения.

На втором этапе (итерации) велась разработка приложения для ролей администратор и сотрудник отдела качества. На этом этапе созданы страницы и реализован функционал для администрирования: для ввода данных сотрудников, должностей, типов структурных подразделений, структурных подразделений, а также для ввода и редактирования данных о процессах и целевых показателях и закрепления показателей процессов за структурными подразделениями. На этапе тестирования этого функционала сотрудниками отдела качества в систему вносилась информация о процессах и показателях на основании стандартов, описывающие процессы системы менеджмента качества университета [1].

Так, например (рисунок 1), при создании целевого показателя у сотрудника отдела качества имеется

1) возможность установить плановое значение целевого показателя, которое определяется для всех выбранных структурных подразделений, и в этом случае руководитель структурного подразделения не сможет изменить это плановое значение, или

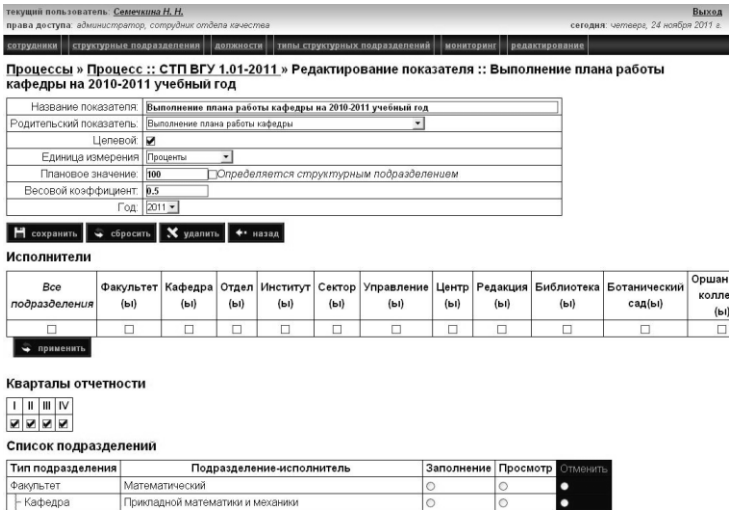


Рисунок 1 – Пример страницы приложения «Редактирование целевого показателя» для роли сотрудник отдела качества

2) возможность позволить структурным подразделениям самим определять плановое значение целевого показателя.

Третий этап представляет собой работу в нескольких направлениях: реализация функционала для роли руководитель структурного подразделения и расширение функционала для сотрудника отдела качества.

Для роли руководитель структурного подразделения разработана страница заполнения значений (плановых и фактических) целевых показателей. Эта страница мониторинга похожа на страницу мониторинга показателей для роли сотрудника отдела качества, с той лишь разницей, что показатели на текущий квар-

тал доступны для редактирования руководителю соответствующего структурного подразделения (рисунок 2).

Для роли сотрудник отдела качества реализован функционал дублирования процессов для следующего года. Это позволяет сократить временные затраты по заполнению информационной системы в случае, когда некоторые процессы и целевые показатели не меняются на протяжении нескольких лет.

На этой итерации (после этапа тестирования) возникла необходимость в формулировании новых требований к системе: отслеживание динамики целевых показателей в случае изменения структуры университета (например, слияние или разделение кафедр).

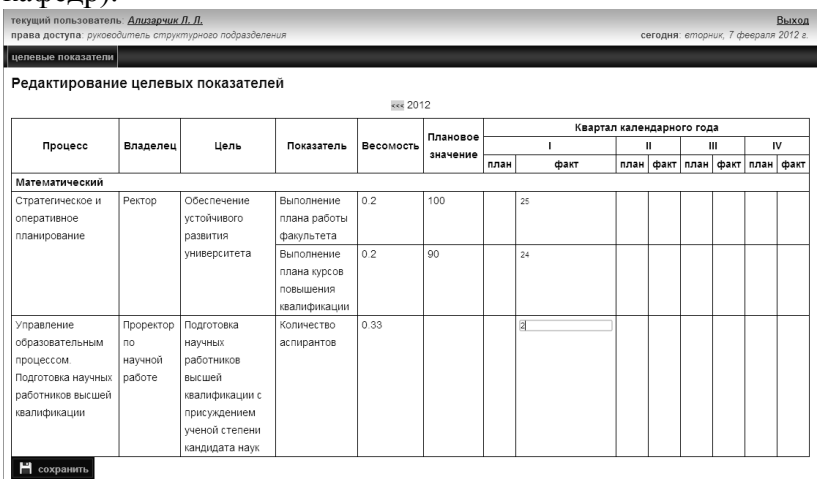


Рисунок 2 – Пример страницы приложения «Мониторинг целевых показателей» для роли руководитель структурного подразделения

Заключение. Работа по созданию программного обеспечения продолжается. И учитывая циклическую схему разработки на каждом этапе добавляется новая функциональность и повторяются этапы проектирования, реализации и тестирования приложения.

Следующим важным этапом разработки является интеграция создаваемого модуля с системой «Электронный университет». Это позволит руководителям структурных подразделений работать с модулем реализации задач СМК в рамках единой информационной системы.

Список литературы

1. Стандарты, описывающие процессы системы менеджмента качества университета (СТП ВГУ) [Электронный ресурс]/ http://sdo.vsu.by/

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ И МОДЕЛЬ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

С.А. Машеро
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Военная наука и военное образование (в том числе и военная подготовка студентов как ее составная часть) непрерывно развиваются, растут требования к уровню образования и содержанию обучения. Для системы высшего военного профессионального образования в качестве цели выступает определенная совокупность полученных выпускником знаний и умений, что и определяется квали-

фикационными требованиями к подготовке специалиста («должен знать...», «должен уметь...») [1]. Однако для современного военного специалиста важен не столько сам факт обладания суммой знаний и умений, сколько способность к реализации данной суммы в практической деятельности. Знания и умения должны стать промежуточным, опосредованным результатом подготовки, а конечным становится профессиональная компетентность.

Целью проводимого исследования является разработка и внедрение научно-методического обеспечения образовательного процесса при организации военной подготовки студентов учреждения образования в условиях инновационного развития национальной системы образования Республики Беларусь.

Особенно актуальна проблема при подготовке студентов, так как военная служба не является для них основной сферой профессиональной деятельности. Выпускники военной кафедры в дальнейшем составляют запас специалистов для Вооруженных Сил.

Для повышения качества подготовки специалистов для Вооруженных Сил из числа студентов необходимо осуществлять постоянный поиск новых, современных подходов к управлению педагогическим процессом, обеспечивающих эффективность и целостность педагогических и организационных инноваций.

Среди существующих методик можно выделить рейтинговые системы, одну из них – технологию модульного обучения. Анализ опубликованных работ по рейтинговым системам контроля знаний студентов показал, что разработка этих систем преимущественно идет на эмпирической основе без должного научно-методического обоснования, без опоры на теоретические модели готовности специалиста к профессиональной деятельности. Слабая концептуальная разработанность технологии рейтингового контроля все более приходит в противоречие с объективными потребностями повышения качества подготовки специалистов, и в связи с этим **возникает необходимость в разработке научно-обоснованной рейтинговой системы контроля знаний студентов** [2].

В университете на ряде факультетов проведен эксперимент организации модульно-рейтинговой системы обучения студентов и с нового учебного года она вводится во всех структурных подразделениях. Указанная система предполагает ***модульную*** организацию обучения ***по дисциплине***.

В настоящее время на военной кафедре проводится педагогический эксперимент, основной целью которого является моделирование целостной системы военной подготовки, ***ориентированной на подготовку специалиста***, исследование характерных проблем при ее осуществлении и предоставление оснований для преобразования учебно-воспитательного процесса на военной кафедре. При этом используется практически весь спектр методов проведения научных исследований.

С помощью модели можно проиллюстрировать те или иные процессы, определять, какими они должны быть с точки зрения искомого результата. Сопоставление того, что формирует система, с тем, что должно быть сформировано, дает возможность, классифицировать педагогическую систему и осуществлять сознательный поиск путей ее совершенствования.

В этих условиях ключевым фактором успешной работы военной кафедры университета становится внедрение и непрерывное совершенствование системы менеджмента качества.

Промежуточные результаты проводимого педагогического эксперимента неоднократно прошли апробацию при их обсуждении в ходе работы научных конференций, при оценке деятельности военной кафедры в ходе конкурсов на лучшую военную кафедру [3, 4, 5].

Прогнозируемый конечный результат педагогического эксперимента – реализация системы военной подготовки студентов на военной кафедре в документации СМК университета.

Модель военной подготовки студентов. На данный момент четко определены временные границы и содержание модулей, разработаны оценочные критерии, методическое обеспечение:

подготовительный, или «нулевой» модуль – период набора кандидатов и организации их подготовки на военной кафедре;

два учебных модул – первый уровень, подготовка младшего командира, учебный год – два семестра обучения, заканчивающиеся итоговым контролем и выпускными экзаменами;

три учебных модуля – второй уровень, подготовка офицера запаса, учебный год – два семестра обучения, заканчивающиеся итоговым контролем, итоговая практика в воинской части и выпускные экзамены;

модуль мониторинга качества и проблем обучения;

итого – семь междисциплинарно и процессно взаимосвязанных модулей.

Заключение. Результаты исследования, а именно модель организации военной подготовки студентов, доказала свою жизнеспособность и состоятельность, разрабатываются предложения управлению военного образования по ее использованию на военных факультетах других учреждений образования.

Список литературы

1. Постановление Министерства обороны Республики Беларусь, Министерства образования Республики Беларусь от 24 января 2007 г. № 6/10 «Об утверждении положения о военных кафедрах гражданских учреждений, обеспечивающих получение высшего и среднего специального образования».
2. Сафонова, Т.Н. Экспертно-обучающая система оценки качества знаний в рамках модульной технологии обучения / Т.Н.Сафонова // Труды 6-й международной научно-практической Интернет-конференции "Преподаватель высшей школы в XXI веке" - Ростов н/Д: Рост. гос. ун-т путей сообщения - 2008. - Сб. 6 - Ч.1 - С.255 - 258.
3. Машеро, С.А. Система работы военной кафедры в рамках проведения мероприятий совершенствования системы менеджмента качества в гражданском учреждении образования / С.А. Машеро // Перспективы развития тактики, инженерного и технического обеспечения военных действий, модернизация средств вооруженной борьбы: материалы 63-я научно-техн. конф., Минск, 27 апреля 2010 г. / Белорус. нац. техн. ун-т, воен. факульт.; редкол.: В.Ф. Тамело [и др.]. – Минск, 2010. – С. 251-253.
4. Машеро, С.А. Актуальные проблемы реализации квалификационных требований к подготовке студентов на отдельной военной кафедре гражданского учреждения образования и пути их решения / С.А. Машеро // Реализация квалификационных требований в образовательном процессе военного факультета высшего учебного заведения: материалы научно-методического семинара, Минск, 21 апреля 2011 г. / Белорус. гос. ун-т; под общ. ред. П.М. Бешенков. – Минск: БГУ, 2011. – С. 89–92.
5. Машеро, С.А. Из опыта разработки модели военной подготовки студентов на военной кафедре университета / С.А. Машеро // Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы: материалы II Международной научно-практ. конф., Витебск, 12-13 мая 2011 г. / Витебский. гос. ун-т.; редкол.: Н.А. Ракова (отв.ред.) [и др.]. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. – С. 102–104.

К ВОПРОСУ ПЕРЕХОДА К МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

А.Б. Погребняк
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Реформирование и совершенствование системы образования в Республике Беларусь является одним из основных направлений деятельности государства. К несомненным достижениям работы в этом направлении, как отмечал Президент республики Беларусь А.Г. Лукашенко, можно отнести переход на 11 летний срок школьного обучения, введение двухступенчатой структуры высшего образования, внедрение централизованного тестирования при проведении вступительных испытаний [1, 8]. Дальнейшая работа должна быть направлена на повышение качества образования, обновление его содержания на основе современных научных знаний и международного опыта.

Говоря об основных направлениях работы по дальнейшему развитию системы высшего образования, Первый заместитель Министра образования Республики Беларусь А.И. Жук в своем выступлении на X Международной научно-методической конференции «Высшая школа: проблемы и перспективы», первой проблемой, которую необходимо решить , вне привязки к Болонскому процессу, является переход от дисциплинарной к кредитно – модульной системе организации учебного процесса и ее нормативное закрепление [2, 5].

Цель работы – анализ роли модульной системы в образовательном процессе.

Материал и методы. В процессе исследования использовался метод сравнительно-сопоставительного анализа, позволяющий выявить общее и специфическое в системах высшего образования разных стран.

Результаты и их обсуждение. Начало модульного обучения относится к 70-годам XX столетия. На сегодняшний день основной формой организации учебного процесса в университетах США и Западной Европы является кредитно-модульная система. Использование модульной системы позволяет сделать образовательную программу более гибкой и управляемой. Единицей модульного учебного плана является семестровый учебный модуль. Если же дисциплина изучается в течении нескольких семестров, то в модульном учебном плане она должна быть представлена несколькими семестровыми модулями, каждый из которых является продолжением предыдущего, но на более высшем , более сложном уровне. Изучение модулей должно следовать принципу предшествования: от более простого к сложному, от общего к частному.

Однако, опыт, накопленный высшей школой США и Западной Европы по внедрению модульной системы организации учебного процесса, имеем свои особенности. Так в западных учебных заведениях он неразрывно связан с индивидуально-ориентированной организацией учебного процесса. При такой организации студент сам выбирает учебные модули на семестр, формирует свой индивидуальный учебный план, выбирает преподавателей и время посещения учебных занятий, составляет индивидуальное учебное расписание. При освоении того или иного модуля студент получает зачетные единицы и переходит к следующему. При отрицательном результате студент не отчисляется, а имеет возможность повторно изучить данный модуль, часто уже за отдельную плату. Такая система, наряду с определенными плюсами, имеет и свои существенные недостатки [3, 67].

В высших и средних учебных заведениях бывшего СССР, а в настоящее время и Республики Беларусь, исторически сложилась, совершенно отличная от западной модели, поточно-групповая организация учебного процесса, где объек-

том планирования образовательной деятельности является студенческая группа. Студенты с момента зачисления в учебное заведение, формируются в группы, которые обучаются по единой образовательной программе, имеют общий учебный план и общее расписание учебных занятий и вместе должны закончить учебное заведение. Предлагаемый некоторыми исследователями переход на индивидуально-ориентированную организацию учебного процесса связан со многими трудностями как психологического, так и экономического характера и в ближайшей перспективе маловероятен.

Вместе с тем идея модульной организации учебного процесса является перспективной и привлекательной и принята на вооружение многими странами постсоветского пространства. Само представление учебного материала в виде системы четко структурированных и унифицированных курсовых учебных модулей является серьезным шагом вперед и представляет весьма значимый этап в совершенствовании образовательного процесса и его учебно-методического обеспечения.

К настоящему времени накоплен определенный опыт в организации модульного обучения в вузах Российской Федерации и Республики Беларусь. Так в российском высшем образовании уже несколько лет отрабатывается в рамках широкого эксперимента, в котором принимают участие более 60 вузов, переход на модульно-рейтинговую систему. В ряде ведущих вузов Республики Беларусь в практике учебно-воспитательной деятельности большое внимание уделяется проблеме модуляризации учебного процесса. Однако, основное внимание в теории и практике российской и отечественной высшей школы уделяется, в основном, вопросам применения модульного подхода в преподавании конкретных учебных дисциплин. Этому способствуют и действующие Образовательные стандарты, в частности, цикла социально-гуманитарных дисциплин. Указывая на необходимость разработки и внедрения в учебный процесс инновационных образовательных систем и технологий, в том числе модульно-рейтинговых систем обучения, в то же время Образовательные стандарты жестко регламентируют как перечень обязательных дисциплин, так и количество учебных часов, отведенных на их изучение. Исходя из этого, выделение модулей, как правило, совпадает с основными разделами учебной дисциплины.

Сформулированные новые задачи по реформированию высшего образования в Республике Беларусь, в частности переход к четырехлетнему обучению на первой ступени, потребуют значительного изменения учебных программ, в том числе программ социально-гуманитарного цикла. Предполагается введение интегрированного курса «Высшее обществоведение». Разделение всех социально-гуманитарных дисциплин на 4 модуля: «Философские основы познания и практики», включающий философию и некоторые вопросы логики; «Социально-экономические основы общества», содержащие экономическую теорию и социологию; «Политико-правовые основы общества» куда будут входить политология, идеология белорусского государства, а также теория права; «История и культура» будет включать историю Беларуси, культурологию, религиоведение, этику и эстетику, педагогику и психологию [4, 22].

Заключение. Такая реорганизация потребует совершенно новых Образовательных стандартов и совершенно нового подхода к разработке междисциплинарного модульного принципа организации преподавания социально-гуманитарных дисциплин, который к настоящему времени еще не получил широкого распространения и научно-методического обоснования.

Список литературы

1. Лукашенко А.Г. Педагогический корпус страны – оплот стабильности, наш

главный государственный ресурс // Информационный бюллетень администрации Президента Республики Беларусь. –2011, №9.
2. Жук А.И. Тенденции и перспективы развития национальной системы высшего образования.// Вышейшая школа. 2011, №6.
3. Петрунева Р.М. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса: иллюзии и реальность // Высшее образование в России. – 2011, №5.
4. Вишневский М.И. Вопросы оптимизации содержания социально-гуманитарного образования в вузах.// Вышэйшая школа. – 2011, №6.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ

А.П. Солодков, В.А. Жизневский
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В современных условиях одним из ведущих направлений развития системы образования является поиск новых подходов к оценке результатов образовательного процесса [1]. В Витебском государственном университете в 2010 году была введена рейтинговая оценка деятельности студентов, по результатам которой формируется индивидуальный рейтинг студента (ИРС) и рейтинг академической группы. Целью данной работы является анализ результатов внедрения рейтинговой оценки в существующем виде и определение путей ее развития.

Материал и методы. В качестве основных задач решаемых введением рейтинговой оценки выступает оптимизация образовательного процесса, повышение качества подготовки специалистов, а также повышение мотивации студентов к активному, сознательному обучению, систематической самостоятельной работе и ответственности за результаты своей деятельности. При формировании ИРС проводится оценка академической, научной, творческой и общественной деятельности с учетом всех составляющих. Итоговый ИРС, накопленный за весь период обучения в университете, может использоваться для решения таких вопросов, как рекомендация студента для продолжения обучения в магистратуре и аспирантуре, первоочередного трудоустройства при распределении. Рейтинг академической группы используется для дополнительного поощрения лучших групп, старост и кураторов групп. На основе рейтинга академических групп определяется номинация «Лучшая академическая группа» на факультетах. Стоит отметить, что ИРС, в соответствии с используемыми критериями, является инструментом интегрированного оценивания качества обучения студента, его развития на определенном этапе обучения. Такой показатель определяет не столько качество полученных знаний, умений и навыков по отдельным дисциплинам, сколько общественную активность, творчество и участие в научно-исследовательской деятельности студента. Вопросы текущей успеваемости при изучении конкретных дисциплин, индивидуальные способности студента на различных кафедрах не отражаются в полной мере при таком способе рейтинговой оценки. В то же время, подобные данные интересны и предприятиям - потребителям выпускников университета.

Результаты и их обсуждение. Анализируя статистику успеваемости, отчислений по причине академической задолженности, можно сделать вывод о необходимости совершенствования рейтинговой оценки именно в части учебной работы студента. В этой связи, представляется актуальным внедрение модульно-рейтинговой системы обучения и оценки знаний студента (МРС). В соответствии с решениями принятыми в университете в этом направлении проведен ряд организационных и методических мероприятий:

1. На факультетах университета определены перечни дисциплин, по которым со второго семестра 2011–2012 уч.г. организована работа по МРС.

2. Проведены методические семинары для заведующих кафедрами и деканов факультетов:

- по изучению опыта использования модульно-рейтинговой технологии в образовательном процессе вузов Республики Беларусь;
- по изучению опыта работы исторического и физического факультетов по рейтинговым системам обучения и оценки успеваемости студентов и о возможности внедрении модульно-рейтинговой системы обучения на всех факультетах университета.

3. Разработано типовое университетское Положение о модульно-рейтинговой системе обучения и оценки успеваемости студентов. В соответствии с типовым Положением разработаны факультетские Положения, учитывающие специфику преподаваемых дисциплин.

4. Для преподавателей университета учебно-методическим отделом изданы методические рекомендации «Модульный подход к учебным дисциплинам».

Планом мероприятий по внедрению МРС предусмотрен переход на эту систему с 1 сентября 2012 года по всем дисциплинам учебного плана для студентов 1 курса.

Не затрагивая принципы модульного построения изучения дисциплин, остановимся на рейтинговой оценке в рамках МРС. В первую очередь стоит отметить, что суть рейтинговой системы в следующем:

- итоговая оценка по дисциплине, которая вносится в зачетно-экзаменационную ведомость, зачетную книжку и, уже в конце обучения, – в приложение к диплому, отражает не только итоги сдачи экзамена или зачета, но и результаты учебной работы в течение всего семестра;
- для того чтобы объективно оценить результаты работы студента, в учебный процесс вводится система разнообразных по форме и содержанию контрольных мероприятий (контрольных точек), каждое из которых оценивается определенным числом баллов (как правило, контрольными точками являются коллоквиумы, тестирования, итоговые по модулям контрольные, лабораторные работы и др., за успешное выполнение которых студенту выставляются не оценки, как прежде, а начисляются баллы);
- суммарный рейтинг по дисциплине представляет собой определенную суперпозицию баллов, полученных студентом за прохождение контрольных точек, для которых может устанавливаться значимость, путем использования весовых коэффициентов;
- итоговый контроль (зачет/экзамен) является частью итоговой оценки, а баллы по нему - частью итогового рейтинга, который накапливается при изучении дисциплины и определяет итоговую оценку.

Важное условие рейтинговой системы оценки изучения дисциплины – своевременное выполнение установленных видов работ. Если контрольная точка по дисциплине пропущена по неуважительной причине или с первого раза не сдана, то при ее пересдаче, даже если студент отвечал хорошо, часть баллов может сниматься. В рамках МРС хорошо реализуется индивидуальность обучения через дополнительные задания и другие виды самостоятельной работы, при выполнении которых у студента есть возможность повысить свой рейтинг по дисциплине.

Очевидно, что на начальном этапе внедрения, повышается нагрузка на преподавателей вследствие необходимости модульного структурирования преподавания дисциплины и разработки заданий для большого количества контрольных

мероприятий. Фактором повышения трудоемкости преподавания выступает также процедура подсчета рейтинга по дисциплине. Формулы определения суммарного рейтинга по дисциплине, итоговой оценки могут варьироваться для разных дисциплин, исходя из их специфики. Очевидным при этом является необходимость использования информационно-коммуникационных технологий. Современные системы управления обучением, в том числе, используемая в Витебском государственном университете LMS “Moodle”, позволяют автоматизировать формирование, заполнение электронного журнала в соответствии с предлагаемыми контрольными точками и подготовку итоговых отчетов в виде ведомостей. Немаловажным так же является дистанционная доступность результатов деятельности для каждого студента при этом.

В **заключение** стоит отметить, что функционирование системы рейтинговой оценки знаний студентов позволяет использовать ее результаты в качестве формализованных целевых показателей для системы менеджмента качества. Это предполагает интеграцию системы рейтинговой оценки знаний студентов в единое информационное пространство деятельности вуза, а, может быть, и более широкую национальную или международную интеграцию.

Список литературы

1. Железко, Б.А. Кредитно-трансфертная система как фактор повышения конкурентоспособности образовательных услуг Европы и СНГ / Б.А. Железко, Г.Н. Подгорная //Инновационные образовательные технологии. –2010. – №1. – С. 50–55.

СИСТЕМА ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

М.А. Скрабатун
Новополоцк, УО «ПГУ»

Контроль уровня знаний – один из важнейших элементов учебного процесса. От его правильной организации во многом зависит эффективность обучения. Основная цель контроля знаний и умений состоит в обнаружении достижений, успехов студентов, в указании путей совершенствования, углубления знаний, умений.

В настоящее время используются такие методы контроля знаний студентов как устный (опрос, доклад, устный экзамен, защита) и письменный (контрольная работа, письменный экзамен), самостоятельная работа (домашнее задание, реферат, курсовая и дипломная работа) и тестирование.

Тестовый контроль знаний. Одним из самых научно обоснованных и эффективных способов контроля знаний является тестирование. Этот метод имеет ряд преимуществ перед традиционными устными и письменными экзаменами, недостатками которых является высокая организационная сложность, большая трудоемкость работ, ограниченное время проверки, наличие субъективного и психологического факторов.

Контроль уровня знаний в образовательном процессе выполняет три основные взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную. Применительно к тестированию, эти функции состоят в следующем [1]:

1. Диагностическая функция заключается в выявлении уровня знаний, умений, навыков обучаемых.

2. Обучающая функция тестирования состоит в мотивировании студента к активизации работы по усвоению учебного материала.

3. Воспитательная функция дисциплинирует, организует и направляет деятельность студентов, помогает выявить и устранить пробелы в знаниях, формирует стремление развить свои способности.

По времени проведения контроль делится на текущий, тематический, рубежный, итоговый, заключительный [2].

Текущий контроль помогает дифференцировать студентов на успевающих и неуспевающих, мотивирует обучение (опрос, контрольные, задания, проверка данных самоконтроля).

Тематический контроль - это оценка результатов определенной темы или раздела программы.

Рубежный контроль - проверка учебных достижений каждого студента перед тем, как преподаватель переходит к следующей части учебного материала, усвоение которого невозможно без усвоения предыдущей части.

Итоговый контроль - экзамен по курсу. Это итог изучения пройденной дисциплины, на котором выявляется способность студента к дальнейшей учебе.

Заключительный контроль - госэкзамены, защита дипломной работы или дипломного проекта, присвоение квалификации Государственной экзаменационной комиссией.

Тестирование в настоящее время применяется на различных этапах контроля знаний. Тестирование помогает преподавателю выявить структуру знаний студентов и на этой основе дает возможность в значительной мере индивидуализировать процесс обучения путем подбора индивидуальных заданий для практических занятий, самостоятельной работы, позволяет прогнозировать темпы и результативность обучения каждого студента.

Компьютерное тестирование. Большое количество студентов приводит к необходимости автоматизации контроля, использованию компьютерной техники и соответствующих программ проверки знаний.

Компьютерное тестирование как эффективный способ проверки знаний находит в образовании все большее применение. Тесты представляют собой особого вида задания, позволяющие групповым способом оперативно проконтролировать степень усвоения знаний и приобретения умений и навыков обучаемых на занятиях, установить внутреннюю и внешнюю обратные связи, на основании которых студент и преподаватель осуществляют функции управления процессом обучения. В отличие от бланковых систем тестирования, компьютерные тесты позволяют использовать сложные методы контроля оценки знаний обучаемых, снизить финансовые и временные затраты при проведении тестирования, применить в тестах мультимедийные задания, а так же повысить открытость процесса тестирования [3]. Тестирование является одной из наиболее технологичных форм проведения автоматизированного контроля с управляемыми параметрами качества. В этом смысле ни одна из известных форм контроля знаний с тестированием сравниться не может. В настоящее время появляется множество компьютерных программ, служащих для проведения тестирования.

Экспериментальные исследования [4] показывают, что оптимальным является 6–8 циклов текущего контроля. Достигнуть многоэтапного контроля можно с помощью автоматизированных (компьютерных) систем, позволяющих осуществлять более всесторонний и полный анализ качества знаний у обучаемых. Кроме того, возникает возможность оперативно обрабатывать результаты контроля без дополнительных затрат времени преподавателя, что обеспечивает рациональное

планирование учебного процесса. Результаты автоматизированного тестирования лучше поддаются анализу, чем субъективно выставляемые оценки. После завершения работы обучаемых над выполнением тестовых заданий, преподавателем в группе может быть организовано обсуждение заданий, вызвавших наибольшие затруднения, а также вопросов, которые остались нерассмотренными. Таким образом, преподаватель не только может осуществлять контроль, но и становится организатором процесса самостоятельного активного приобретения обучаемыми новых знаний. Перечисленные преимущества компьютерного тестирования позволяют считать, что такая форма проверки является одной из оптимальных средств повышения уровня полноты, достоверности и многоаспектности контроля знаний.

Для проведения текущего и рубежного контроля знаний по дисциплине «Начертательная геометрия и инженерная графика» после каждой изученной темы целесообразно использовать тестовые задания, при выполнении которых, необходимо выбрать один из перечисленных вариантов ответов. Например, по теме «Нанесение размеров» предложен тест, состоящий из 20 вопросов, требующих выборочного ответа. На выполнение теста отводиться 15 минут. Проверочный тест предназначен для самооценки студентом полученных знаний. В конце тестирования студенту предлагается анализ пройденного им теста для выявления уровня усвоения материала.

Заключение. Разумеется, тестирование не заменяет и не отменяет традиционных форм контроля знаний, основанных на непосредственном общении преподавателя со студентом. Такой контроль выполняет важные обучающие функции, позволяет достоверно оценивать уровень знаний студентов, дает информацию о пробелах в их подготовке.

Применение компьютеров при контроле знаний обеспечивает повышение эффективности учебного процесса, объективности оценки уровня знаний и является рациональным дополнением к другим методам проверки знаний.

Список литературы

1. Зорин, С.Ф. Разработка автоматизированной системы контроля знаний / С.Ф. Зорин. – М.: МГВМИ, 2007. – 36 с.
2. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / отв. ред. М.В. Буланова-Топоркова. - Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.
3. Охотина, Л.Н. Компьютерное тестирование знаний студентов по математике/Л. Н. Охотина // Педагогическая информатика, 2007. – №3. – С.46–51.
4. Алешин, Л.И. Компьютерное тестирование студентов библиотечного факультета МГУК / Л.И. Алешин // Библиотековедение: исследования, история и современность: Сб. науч. тр./ МГУК. – М., 1995. – С. 110– 131.

ОСНОВЫ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ К ВНЕДРЕНИЮ МОДУЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В.И. Турковский
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Введение. В современных условиях особую актуальность приобретает проблема осмысления новой роли образовательной среды и эффективных путей ее развития.

Цель данной статьи – выявление теоретико-методологические основы, обеспечивающие эффективное использование модульных технологий магистрантами и определение сущности понятия «образовательная среда».

Материалы и методы. Проведен теоретический анализ методологических исследований по философии, педагогике, психологии. Осуществлен критериально-ориентированный анализ магистерских диссертаций, подготовленных магистрантами УО «ВГУ им. П.М. Машерова».

Интегрированные, и в то же время технологизированные характеристики модульной технологии, базируются на уровневости понятийного раскрытия сущности данной технологии. Это философский, общенаучный, конкретно-научный (педагогический), технологический уровни, образующие сложную систему. Они тесно взаимодействуют и отличаются соподчиненностью. Каждый уровень характеризуется определенным содержанием, выполняет специфическую роль в методологии образовательного процесса и преобразовании педагогической действительности.

Обобщенной характеристикой овладения методологией образовательного процесса выступает методологическая культура магистранта, тесно связанная с его педагогической культурой и педагогическим мастерством. Методологическая культура выступает интегративным образованием и включает мировоззренческие, ценностные, креативные компоненты, способность к рефлексии и предвосхищению (антиципации), технологическую компетентность.

Теоретико-методологическая основа эффективного применения модульной технологии - целенаправленность процессов дифференциации и интеграции и учет диалектического характера их взаимодействия. Дифференциация и интеграция, при условии научно-обоснованного их применения, выступают как внутренние системообразующие факторы. В то же время их взаимодополнение способствует становлению педагогической системы и активизирует ее стремление к достраиванию до совершенства, что включает возникновение системы, ее становление, преобразование и переход в другое качественное состояние.

Сущностной основой разработки модульных технологий выступает компетентностный подход, ориентированный на формирование (во взаимодействии) теоретической и практической готовности магистрантов к образовательно-воспитательной деятельности. Он выступает фактором обновления и структурирования содержания образования магистрантов, а также является эффективным средством моделирования хода и результатов их обучения в магистратуре.

Для выявления сущности понятия «образовательная среда» необходимо установить его взаимосвязь с другими понятиями. Рассмотрение образовательной среды базируется на понимании образования как сферы социальной жизни. Она связана с понятиями «педагогическая действительность», «образовательный опыт». Образовательная среда выступает как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для развития, которые содержатся в социальном и пространственно-предметном окружении. Ее структура включает четыре компонента: субъекты образовательного процесса; социальный компонент; пространственно-предметный компонент; технологический компонент. Образовательная среда является средством обучения. Методологическим основанием для выявления условий ее эффективного формирования и использования (как средства обучения) выступает четырехуровневое понятийное отражение явлений обучения в системе педагогических наук. Так, на общепедагогическом уровне образовательная среда выступает как средство формирования профессиональной культуры личности, ее достижений, социально-профессионального опыта. На дидак-

тическом уровне она обеспечивает эффективное взаимодействие преподавания и учения по овладению содержанием образования. Это взаимодействие ориентировано на усвоение знаний и развитие практических умений, на овладение деятельностью, которая осуществляется на основе алгоритмов и творческих начал. На методическом уровне учитывается специфика учебной дисциплины, типовые и вариативные подходы в проектировании и реализации методических систем. На психологическом уровне целью применения рассматриваемого средства выступает обогащение интеллекта, становление и развитие профессионально значимых качеств (наблюдательности, памяти, мышления) и профессиональной направленности личности магистранта.

В разработке моделей эффективного применения в обучении образовательной среды определяющая роль принадлежит (из рассмотренных четырех уровней) методическому уровню. В ходе реализации целей данного уровня необходимо раскрыть сущностный характер взаимодействия между уровнями. Так, общепедагогический и дидактический уровни создают модель деятельности на методическом уровне, которая включает теоретические и методико-технологические компоненты. При этом проектируются: цели изучаемой учебной дисциплины, ее внутри- и междисциплинарные связи; решаемые педагогические задачи, но во взаимосвязи стратегических, тактических и оперативных задач; актуальные и прогнозируемые ситуации; имеющиеся средства обучения (традиционные и инновационные); актуальные и перспективные уровни компетентности преподавателей, а также уровни обученности и обучаемости магистрантов. Результаты осуществления – на основе психолого-педагогических законов и закономерностей – выступают реально действующими факторами для достижения целей психологического уровня. При этом формируются личностные новообразования, знаменующие актуальные и перспективные рубежи в социально-профессиональном и духовно-нравственном развитии будущего специалиста.

Результаты и их обсуждение. Показана значимость теоретико-методологических основ, повышающих эффективность подготовки магистрантов. Обоснована необходимость поиска путей тесного взаимодействия традиционных и инновационных подходов в дидактико-методической подготовке магистрантов к образовательной деятельности. Анализ полученных результатов позволил разработать модель проектирования модульной программы учебного курса, включающего целевой, информационный, диагностический и технологического компоненты.

Заключение. Динамичное развитие компьютерно-информационных технологий обуславливают необходимость поиска новых подходов в методологии образования магистрантов. Это предполагает разработку уровневой концепции, что соответствует специфике модульного обучения. Важная роль в подготовке магистрантов к внедрению модульных технологий принадлежит формированию их методологической культуры.

САМООЦЕНКА КАК ИНСТРУМЕНТ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

С.В. Чубаро, А.Д. Тимошкова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В условиях ужесточения конкуренции, повышения требований к прозрачности и информационной открытости образовательного процесса, появляется необходимость в оценке деятельности вузов. В первую очередь это касается государ-

ственных вузов, получающих финансирование из государственного бюджета. Целью настоящей работы является изучение самооценки как процесса контроля качества образовательной деятельности вузов.

Материал и методы. Оценка качества образования является важнейшей составляющей оценки деятельности вузов. Основными критериями такой оценки являются: качество персонала, качество подготовки студентов и качество инфраструктуры высших учебных заведений.

Можно выделить четыре основных аспекта оценки качества образования, которые дополняют друг друга:

- гарантированное выполнение образовательных стандартов;
- достижение поставленных целей на разных этапах обучения (на входе, в процессе и на выходе);
- способность удовлетворять спрос и ожидания потребителей образовательных услуг и заинтересованных участников образовательного рынка;
- стремление к совершенствованию обучения.

Основными инструментами контроля качества образовательной деятельности вузов являются: аудит, аккредитация, оценка.

В ходе аудита качества проводится оценка системы управления в вузе, качества персонала вуза, а также системы внутреннего контроля качества; оценивается участие сотрудников университета и других заинтересованных лиц в процессе такого контроля.

Аккредитация предполагает проверку вузов и программ на соответствие определенным критериям. В результате аккредитации вуз может быть либо аккредитован, либо нет. С ее помощью обеспечиваются минимальные гарантии качества обучения.

Оценка, в отличие от аккредитации, позволяет не просто проверить соответствие вуза неким критериям, но и оценить степень его конкурентоспособности, сравнить разные вузы между собой. Именно этот инструмент наиболее точно отвечает потребностям развития как системы высшего образования в целом, так и отдельных вузов. Оценка предполагает сравнение и ранжирование вузов между собой, а также самооценку вузов.

Самооценка необходима, прежде всего, самому вузу для оценки его динамики по различным параметрам. При этом она является и ключевым элементом в оценке деятельности вуза в целом.

К важнейшим преимуществам применения самооценки относятся:

- получение объективных оценок, основанных на фактах;
- использование при оценке своей деятельности и ее результатов единого комплекса критериев;
- выявление и анализ процессов, в которые можно ввести улучшения;
- внедрение различных инициатив персонала в повседневную деятельность организации;
- появление возможности распространения лучшего опыта внутри организации;
- признание достижений отдельных работников и подразделений;
- выявление динамики изменений, происшедших с момента предыдущей самооценки;
- использование полученных результатов для совершенствования деятельности организации.

Опыт показывает, что открытый и аналитический подход к процессу самооценки дает наилучшие результаты. Анализ сильных и слабых сторон, возможностей и опасностей составляет важнейшую часть всего процесса оценки.

Основной проблемой самооценки является то, что не всегда вузы заинтересованы в полном и всестороннем описании своих проблем, поскольку это может негативно отразится на их имидже.

Результаты и их обсуждение. В Витебском государственном университете качеству подготовки специалистов уделяется самое большое внимание. В 2011 году в рамках проекта ТЕМПУС «Внедрение инструментов и политики по улучшению качества образования на институциональном уровне» была проведена самооценка образовательной деятельности биологического факультета.

Целью проведения самооценки явилось всестороннее обследование факультета для получения объективного мнения о результативности и эффективности его деятельности.

Процесс самооценки был разделен на три этапа: предварительный, основной и заключительный. На предварительном этапе осуществлялась подготовка к проведению самооценки. Были сформированы две рабочие группы из преподавателей, студентов и выпускников биологического факультета. Студенты были выбраны из числа активно занимающихся научной и общественной работой, и имеющих высокие результаты в учебной деятельности. Выпускники выбирались из разных сфер деятельности с разным стажем работы (до 5 лет).

В ходе самооценки был проведен сбор данных по критериям «Руководства по проведению Оценки образовательной деятельности», предложенным Королевским Технологическим Университетом г. Стокгольма (Швеция).

Для сбора информации проводилось анкетирование и опрос студентов биологического факультета разных курсов и преподавателей. Анкетирование было письменным и анонимным. Использовались также анализ и сравнение документации.

На заключительном этапе была произведена обработка полученных результатов, составлен отчет, отражающий сильные и слабые стороны образовательной деятельности на факультете.

Заключение. Результаты отчета о самооценке послужили основой для разработки корректирующих мероприятий, реализация которых позволит в значительной мере повысить качество образования на биологическом факультете.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН В ВУЗАХ

В.А. Янчук
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В современных условиях неуклонно возрастает роль человеческого потенциала как фактора социально-экономического развития Республики Беларусь. При этом важнейшей предпосылкой развития человека является высококачественное образование, в том числе и в высших учебных заведениях. Эффективность подготовки специалистов в вузах Республики Беларусь определяется множеством факторов. Одним из них является системный подход в преподавании учебных дисциплин.

Материал и методы. Тезисы написаны на основе изучения учебных планов юридических факультетов БГУ и ВГУ им. П.М. Машерова по таким дисциплинам, как экономическая теория, философия, финансовое и хозяйственное право. Кроме того, анализировалась также практика преподавания предметов экономическая теория, микроэкономика и макроэкономика на физическом факультете ВГУ им. П.М. Машерова. Использовались главным образом методы системного подхода, анализа, дедукции и индукции.

Реализация системного подхода в преподавании дисциплин в вузах позволяет добиться синергического эффекта. В основе такого подхода, в частности, лежат принципы последовательности, преемственности и непрерывности в изучении дисциплин. Предполагается также, что вузовские дисциплины должны образовывать целостную, взаимосвязанную совокупность. Реализация названных принципов без дополнительных затрат позволит повысить эффективность подготовки специалистов народного хозяйства.

Исследование показало, что системность в преподавании дисциплин соблюдается не всегда. Покажем это на примере типового учебного плана БГУ по специальности 1-24 01 02 Правоведение. При этом выделим, в частности, такие предметы, как философию, экономическую теорию и смежные с ней правоведческие дисциплины: финансовое и хозяйственное право. На дневном отделении названные дисциплины изучаются в следующей последовательности: 1-й семестр – экономическая теория; 3-й – философия; 5-й – финансовое право; 7-й – хозяйственный процесс.

В этом случае, *с одной стороны*, нарушается принцип преемственности в преподавании таких дисциплин, как философия и экономическая теория. Начинать изучение дисциплин обществоведческого цикла целесообразно, как мне это представляется, с философии, так как именно эта наука дает студентам наиболее общее представление о законах развития природы, общества и мышления. На философию, следовательно, возложены такие важнейшие функции, как методологическая и мировоззренческая. Знание основ философии позволяет студентам познакомиться с наиболее общей характеристикой общества. Философский подход необходим, к примеру, для глубокого обоснования классификации этапов в развитии общества. Такое фундаментальное теоретическое основание, в свою очередь, позволит более аргументировано классифицировать современные национальные модели экономики, выделить белорусскую экономическую модель и ее основные признаки, выяснить сущность, причины и последствия современного общего кризиса мирового хозяйства.

Опыт преподавания экономической теории на первом курсе юридического факультета ВГУ им. П.М. Машерова показывает, что студенты, приступая к изучению этого предмета, еще не владеют общими методами познания, что не позволяет более эффективно использовать отведенное на данную дисциплину время. Знание основ философии позволило бы ликвидировать этот пробел. Кроме того, это помогло бы студентам успешно усваивать не только экономическую теорию, но и другие дисциплины общественного цикла. В связи с этим целесообразно, как об этом уже было сказано Президентом Республики Беларусь А. Лукашенко, выделить блок дисциплин под названием «Обществоведение» и ввести соответствующий государственный экзамен.

С другой стороны, нарушаются и принципы преемственности и непрерывности в преподавании таких смежных дисциплин, как экономическая теория и финансовое, хозяйственное, налоговое и банковское право. Дело в том, что экономическая теория преподается на первом курсе, а смежные с ней правоведческие дисциплины – с третьего курса. Таким образом, между ними возникает разрыв во времени, что снижает эффективность преподавания этих дисциплин.

Кроме того, следует также учитывать и то обстоятельство, что в смежных с экономической теорией правоведческих дисциплинах имеется множество родственных категорий и терминов. В качестве иллюстрации можно привести примеры таких категорий и терминов по следующим дисциплинам правоведения:

- финансовое право – финансы, бюджет, кредит, заработная плата, денежные

затраты предприятий, доходы, прибыль и рентабельность предприятия;

- хозяйственное право – предпринимательская деятельность, предприятие, хозяйственные товарищества, хозяйственные общества, кооперативы, основные средства, оборотные средства, цены и ценообразование, конкуренция, недобросовестная конкуренция, ценные бумаги, инвестиции.

Все названные выше категории и термины изучаются и в курсе экономической теории, но при этом целесообразно учитывать и специфику правоведения.

Позитивным является опыт преподавания на юридическом факультете ВГУ им. П.М. Машерова предмета «Логика», как обязательной дисциплины. Однако изучению этого предмета, на наш взгляд, должно предшествовать преподаванию экономической теории. В связи с этим представляется также целесообразным преподавание логики на первом курсе всех факультетов университета с учетом, естественно, их специфики.

Недостаточно обоснованной является практика изучения экономической теории на математическом факультете, когда эта дисциплина изучается в течение двух месяцев на четвертом курсе, что отрицательно сказывается на эффективности учебного процесса.

Позитивным является процесс изучения некоторых предметов естественного и экономического циклов, как смежных дисциплин, что имеет место на физическом факультете ВГУ им. П.М. Машерова. Но и здесь возникают досадные недоразумения. Во-первых, при изучении дисциплины «Микроэкономика» практические занятия не предусмотрены вообще. Тем самым игнорируется ее практическая функция. Во-вторых, имеет место и необоснованное дублирование материала. Так, к примеру, микроэкономику и макроэкономику студенты изучают и в курсе экономической теории и как самостоятельные дисциплины. Более целесообразно было отводить на эти дисциплины больше часов при изучении экономической теории.

Результаты и их обсуждение. Полученные нами результаты обсуждались на заседаниях кафедры экономической теории и научно-практических конференциях в ВГУ им. П.М. Машерова в 2010–2011 гг. Соответствующие рекомендации представлены в заключении.

Заключение. Проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Более рациональным является такой порядок изучения дисциплин обществоведения на юридических факультетах университетов, при котором на первый курс переносится изучение философии, во втором семестре преподается логика, а на втором курсе – экономическая теория;
2. С целью реализации принципов преемственности и непрерывности представляется обоснованным выделение и согласование по смежным с экономической теорией правоведческим дисциплинам (финансовое, хозяйственное, налоговое и банковское право) перечней родственных категорий и терминов, которые нуждались бы в более глубоком изучении в курсе экономической теории;
3. Повышению эффективности учебного процесса в университетах будет способствовать преподавание на всех факультетах на первом курсе такой дисциплины, как логика;
4. При преподавании дисциплин экономического цикла на неэкономических факультетах представляется целесообразным исключить дублирование и наиболее полно реализовать их практическую функцию.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Физико-математические науки

ПРАКТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Л.Л. Ализарчик
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

На рынке труда сегодня востребованы способности специалиста применять знания на практике. Поэтому перед высшей школой ставится задача разумного сочетания фундаментального образования и профессионально-прикладной подготовки [1].

Анализ учебных планов показывает, что при подготовке учителей математики практико-ориентированными являются: дисциплины, обеспечивающие общую математическую подготовку; практикумы по решению задач; дисциплины, обеспечивающие подготовку в области педагогики, психологии и методики преподавания.

При изучении специальных дисциплин, обеспечивающих общую подготовку, студенты приобретают умения использовать фундаментальные знания при решении задач высшей математики. Таким образом у них формируется очень важное для будущего учителя интеллектуальное умение, без которого немыслима дальнейшая деятельность: умение решать задачи. Как показывает практика последних лет, студенты на первых курсах учатся доказывать, логически мыслить, чему, к сожалению, сегодня мало уделяется внимания на уроках математики в средней школе. На практических занятиях формируется дедуктивное мышление, которое позволяет учителю применять общие методы решения задач к частным задачам. При изучении фундаментальных дисциплин также у студентов развивается важное умение приобретать знания, поскольку в современных условиях устаревание информации происходит быстрее, чем завершается цикл обучения в вузе [1]. Кроме того, фундаментальные знания, выходящие за рамки школьных учебников, используются студентами при подготовке уроков и внеклассных мероприятий уже во время практики.

Для практической подготовки будущего учителя очень важны так называемые практикумы решения задач, при изучении которых совершенствуются умения решать задачи школьного курса математики. Благодаря им у студентов появляются системы задач по всем содержательным линиям математики, а также по различным типам олимпиадных задач.

Изучение педагогических дисциплин обеспечивает необходимую практическую готовность студентов к педагогической деятельности. Практико-ориентированным является курс «Педагогические системы и технологии», при изучении которого у студентов формируются умения использовать такие современные технологии, как: технология сотрудничества; современные игровые технологии; информационные технологии в образовании; технологии разработки мультимедийного сопровождения педагогического процесса; технология использования Интернет-ресурсов в работе педагога. Основной базой проведения лабораторных занятий является УНКЦ, созданный в гимназии № 3. В процессе занятий студенты «погружаются» в учебно-воспитательный процесс гимназии: посе-

щают уроки, факультативные занятия, знакомятся с авторскими методиками учителей-предметников высшей категории.

В процессе преподавания психологии на математическом факультете используется практико-ориентированное обучение, предполагающее перенос акцента с формирования знаний на формирование умений и использование их в практической деятельности. Важным для будущего педагога является умение осуществлять психологический анализ учебной деятельности ученика и педагогической деятельности учителя [1].

На занятиях по методике преподавания математики (МПМ) студенты приобретают умения использовать различные методы введения понятий, формирования умения решать задачи, овладевают различными современными технологиями обучения математике, учатся писать конспекты уроков, изучают школьные учебники различных авторских коллективов. Студенты обеспечиваются новейшими учебными пособиями. Так, по инициативе преподавателей, в библиотеку университета были заказаны новые, изданные в 2011году, учебные пособия по МПМ.

При изучении МПМ студенты пользуются размещенным в системе Moodle электронным учебно-методическим комплексом.

Наряду с другими составляющими, в состав комплекса входят авторские курсы лекций по различным разделам дисциплины, список литературы из фонда университетской библиотеки с различными вариантами сортировки; глоссарий основных школьных математических понятий, составленный по действующим школьным учебным пособиям.

Используется и так называемый деятельностный элемент «Лекция» системы Moodle, который предполагает активное участие студентов в процессе изучения нового материала благодаря особой структуре лекции и насыщению ее различными интерактивными элементами (заданиями).

Студенты учатся использовать новые информационные технологии: компьютерные средства, мультимедийные презентации. Занятия по методике проводятся в аудиториях, оснащенных интерактивными досками, также изучается опыт использования интерактивного проектора в СШ№46.

Большинство лабораторных и некоторые практические занятия проходят на базах УНКЦ (гимназия №3, ГОСШ№45): студенты посещают уроки учителей и анализируют их вместе с преподавателем. Студентам также демонстрируются видео-уроки опытных учителей математики.

Все дипломные работы, выполняемые мо методике преподавания математики, практико-ориентированы. Результаты исследований используются в учебном процессе колледжей, гимназий, школ. Работы посылаются на Республиканский и Российский конкурсы студенческих работ и получают категории и звания лауреатов.

На математическом факультете работают опытные практикующие преподаватели – методисты, имеющие большой стаж преподавания в школах, гимназиях, в профильных и специализированных классах. Профессор Семенов Е.Е. – автор интереснейших книг по геометрии, известных за пределами республики, серии статей, посвященных проблемам диалогического преподавания математики в журналах РФ и РБ. Благодаря своему таланту писать акварели доцент Куликова Е.И. показывает на занятиях связь математики и искусства, в частности, проводит интересные лекции о «Золотом сечении».

Педагогическая практика является связующим звеном между теоретической подготовкой студента и его будущей работой. В качестве баз практик выбираются школы, гимназии, колледжи, с которыми математический факультет имеет многолетний плодотворный опыт сотрудничества и в которых работают учителя

высшей категории (Волков М.Н., Безлюдова Т.С., Криштопович В.Н., Пугач Е.А., Сомова В.А., Курякова М.Р.). Во время практики преподаватели математического факультета организуют в школах для студентов мастер-классы, демонстрируя непосредственно на уроке методические приемы, о которых говорят на занятиях в университете.

Следует обозначить направления совершенствования практической подготовки будущих учителей математики:

1. Анализ ответов студентов на государственных экзаменах показывает, что они не всегда устанавливают связи межу понятиями высшей математики и математики школьного курса, на что следует обратить внимание преподавателей фундаментальных дисциплин и методик.

2. Для повышения качества изучения МПМ необходимо создать содержательную виртуальную среду в СДО Moodle и обновить фонд видео-уроков, включая уроки учителей - победителей конкурса «Учитель года РБ» с целью ознакомления студентов с интересными авторскими методиками.

3. На педагогические специальности поступают абитуриенты с невысокими баллами по ЦТ по математике, поэтому необходимо активизировать профориентационную работу с целью привлечения на факультет абитуриентов, имеющих более высокий уровень математической подготовки.

4. Для диагностики качества образовательного процесса и внесения соответствующих корректировок по его улучшению следует организовать проведение мониторинга удовлетворенности потребителей (выпускников факультета, руководителей школ).

Список литературы

1. Солодков, А.П. Формирование практических умений и навыков у студентов педагогических специальностей при изучении дисциплины «Психология»/ А.П. Солодков и др.// Веснік ВДУ. – № 1(67) – С.

О НЕКОТОРЫХ ВОПРОСАХ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В КУРСЕ ЭЛЕМЕНТАРНОЙ МАТЕМАТИКИ

А.В. Виноградова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Концепцией белорусского образования в контексте вхождения Беларуси в Болонский процесс определены основные задачи профессионального образования – подготовка квалифицированного, компетентного, конкурентоспособного на рынке труда работника, готового к постоянному профессиональному росту и самообразованию, лично ответственного за уровень своих компетенций.

Основной целью обучения студентов в условиях продуктивного образовательного процесса является создание наиболее благоприятных условий для развития студентов путем обеспечения гибкости содержания обучения и приспособления дидактической системы к их потребностям и уровню базовой подготовки.

Для решения поставленной задачи необходимы следующие условия:

- разработка системы организации ритмичной и продуктивной учебной деятельности студентов, формирующей опыт самостоятельной работы и самообразования;
- создание эффективной системы контроля и оценки успешности продвижения студентов в образовательном пространстве.

В этой связи представляет интерес рассмотреть контроль учебно-познавательной деятельности студентов как целостную систему, включающую такие компоненты как мотивационный, содержательно-информационный, процессуально-деятельностный, творческий, рефлексивно-оценочный, что позволит обеспечить получение всесторонней информации о сформированности личности студента. Мы исходим также из того, что контроль в современной высшей школе должен ориентировать студентов не столько на уровень воспроизведения (репродукции) содержания учебного материала, сколько на овладение фундаментальными понятиями, законами, закономерностями учебной дисциплины, развитие способностей активно использовать знания для решения возникающих реальных научных и производственных проблем, а также восприятия новых идей.

Основная цель курса элементарной математики – вооружить студентов совокупностью теоретических знаний, профессиональных умений и навыков в области решения математических задач, необходимых для работы в школе, дать основные методические представления о методах решения задач, развивать самостоятельную творческую деятельность.

Курс элементарной математики практикум решения задач изучается на протяжении всей учебы в университете, в каждом семестре – определенный раздел математики. В связи с этим, каждый раздел, например, планиметрия, разбивается на части (или модули) – логически завершенные части (построения на плоскости, треугольники, четырехугольники, многоугольники и комбинированные фигуры). Каждый модуль включает обязательные виды работ - лекционные, практические занятия, домашние индивидуальные работы и представляет собой определенный перечень вопросов, изучаемых на данном этапе. Кроме обязательных видов работ, студенты могут выполнить дополнительные работы по выбору (участие в олимпиаде, написание реферата, решение задач повышенной сложности сверх обязательного уровня). На первых занятиях каждого модуля студенты подробно разбирают решение планиметрических задач с преподавателем, рассматривают использование формул и основных теорем при решении задач. На последующих, каждый студент получает индивидуальные задания, за решение которых выставляется оценка. Каждый студент имеет право на разбор ошибок совместно с преподавателем в индивидуальном порядке.

С целью повышения эффективности обучения преподаватель просматривает конспекты лекций каждого студента и дает советы по повышению качества записей, делая пометки в своем журнале. Цель таких проверок – установить причины недостаточных знаний студентов по изучаемому предмету.

Все запланированные в течение семестра практические занятия и контрольные мероприятия по данной дисциплине могут оцениваться по разной шкале. Например, выставление оценок по десятибалльной шкале и итоговой оценки как среднего арифметического за семестр. Внедрение модельно-рейтинговой системы предусматривает многобалльную шкалу. Одной из особенностей такой системы является возможность варьирования ее некоторых параметров. Этими параметрами являются: максимальное и зачетное число очков по каждому занятию. Главным параметром систем является число «N», равное среднему арифметическому оценок за семестр, оно же равно максимально возможному текущему рейтингу и выражает оценку за самостоятельную работу студента в течение семестра в его итоговом рейтинге. По рейтинговым баллам в конце курса выставлялся зачет- автомат. Если студент не набрал должного количества баллов, то он сдает зачет в индивидуальном порядке. Набранные баллы учитываются и на экзамене при выставлении итоговой оценки.

Основные преимущества предлагаемой системы оценки качества обучения студентов в курсе элементарной математики следующие:

- непрерывный контроль знаний стимулирует студента к регулярной и качественной учебной работе как в аудитории, так и самостоятельно (что особенно важно); побуждает студентов к формированию объективной мотивации продуктивной учебной деятельности (мотивационная составляющая);
- с помощью системы снижается «проблема стресса», получаемого студентом в период сессии, поскольку ему предоставляется возможность получения оценки - «автомат» (валеологическая составляющая).
- более объективно и точно оценивает знания студента;
- создает основу для дифференциации студентов, что особенно важно при переходе на многоуровневую систему обучения;
- включение в рейтинг студента оценки активности учебной работы и оценки творческого блока модуля позволяет осуществлять непрерывное формирование творческой активности студентов (творческая составляющая).

ПРИМЕНЕНИЕ КОНТЕКСТНОГО МЕТОДА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «БИОЛОГИЧЕСКАЯ ФИЗИКА» НА I КУРСЕ

Л.П. Даниленко, В.И. Соболевский
Витебск, УО «ВГАВМ»

Одной из основных задач высшей школы является формирование творческой личности студента, способной к самообразованию, применению полученных знаний на практике, умеющей адаптироваться к профессиональной деятельности. Для решения этой задачи необходимо найти такие формы и методы обучения, которые помогли бы перевести студента из пассивного потребителя учебной информации в активную личность, умеющую сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения и найти наиболее оптимальный вариант.

Дисциплина «Физика и биофизика» изучается студентами нашего вуза на первом курсе, и основная масса первокурсников не имеет четкого представления о роли этой дисциплины в изучении профильных предметов и предстоящей профессиональной деятельности, а, следовательно, воспринимает ее как второстепенную и необязательную при подготовке будущего ветврача. В связи с этим возникла необходимость найти оптимальные методы, которые помогли бы адаптировать преподавание физики и биофизики на 1-м курсе к будущей профессиональной деятельности студентов.

Одним из таких направлений является контекстный метод обучения, т.е. метод преподавания дисциплины в контексте будущей профессии. Основной особенностью этого метода является то, что главный акцент делается на творческое продуктивное мышление студентов, а не на восприятие и запоминание готовой информации, как это предполагает традиционная система преподавания.

Для реализации контекстного метода на практике нами были выделены три базовые направления организации учебной деятельности студентов: учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная деятельность и учебно-профессиональная деятельность.

При организации первого направления – учебной деятельности, предпочтение отдается традиционным формам обучение в высшей школе – лекциям и практическим занятиям, однако при этом меняется их структура. При изложении лек-

ционного материала и проведении практических занятий мы на основе фундаментальных физических законов раскрываем закономерности функционирования живого организма, обращаем внимание на физические методы современной диагностики и лечения, применяемые в ветеринарии.

Так, например, при изучении темы «Гидродинамика. Гемодинамика» мы не только рассказываем о работе сердца и модели сердечно-сосудистой системы, но и рассматриваем физические принципы измерения артериального давления. В теме «Электростатика», при изучении вопроса «Биопотенциалы», указываем на механизм образования биопотенциалов и подчеркиваем, что измерение биопотенциалов имеет большое диагностическое значение в практике здравоохранения. Будущий ветврач должен знать, что электрокардиография (ЭКГ) – это измерение биопотенциалов сердца, электромиография (ЭМГ) – измерение биопотенциалов мышц, а электроэнцефалография (ЭЭГ) – измерение биопотенциалов мозга. Изучая биологическое действие постоянного электрического тока, рассматриваем такие методы лечения, как гальванизация и электрофорез.

В контексте будущей профессии ветврача подобраны задачи, которые решают студенты на практических занятиях.

Второе базовое направление – квазипрофессиональная деятельность, реализуется посредством проведении лабораторных занятий. При проведении лабораторных работ в аудитории воссоздаются условия, соответствующие будущей профессиональной деятельности студентов.

Так, при выполнении лабораторной работы «Определение концентрации раствора сахарозы с помощью рефрактометра» студенты не только изучают физические принципы работы рефрактометра, но и учатся с ним работать, так как этот прибор широко используется в ветеринарии для определения концентрации сахара и белка в моче, удельного веса биологических жидкостей, для исследования водных растворов лекарственных веществ. Выполняя лабораторную работу «Изучение дисперсии электропроводности ткани переменному току», студенты определяют величину импеданса и электропроводность своей ткани, что дает возможность подробнее узнать об одном из методов исследования периферического кровообращения – реографии, который широко используется в ветеринарии.

При выполнении лабораторных работ применяется коллективная форма деятельности студентов. Группа разбивается на подгруппы по 3-4 человека в каждой. Такой совместный труд способствует приобретению студентами опыта коллективной работы в будущей профессиональной среде. Так моделируется предметное и социальное содержание будущей профессии.

Третье направление – учебно-профессиональная деятельность, реализуется при организации научно-исследовательской работы студентов. Она включает в себя индивидуальную работу – реферативную и групповую – научно-исследовательскую, в которой совместный поиск решения проблемы дает студентам опыт коллективной работы в будущем.

Таким образом, построение учебного процесса на базе технологии контекстного обучения по дисциплине «Физика и биофизика» позволяет максимально приблизить содержание и процесс учебной деятельности студентов к их будущей профессии. Применение же разнообразных форм способствует эффективному осуществлению общего и профессионального развития будущих специалистов.

ПРАКТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Д.Т. Дубаневич, Ф.П. Коршиков, В.П. Яковлев
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В настоящее время профессиональная подготовка преподавателя физики во многом зависит от того, освоил ли он современный физический и математический аппарат и умеет ли использовать его при анализе профессиональных процессов и принятии решений. Специфика цели обучения физике в вузе состоит в усвоении опыта практической деятельности, развитии профессионально-ориентированных физических и математических способностей, воспитании профессионально-прикладной физической компетентности будущего специалиста.

Среди общих характерных особенностей физического образования в современном вузе в первую очередь выделяют: фундаментальность и непрерывность профессиональной подготовки будущего специалиста; ориентированность курса физики на будущую профессию; гуманитаризацию физического образования. Реализация принципа фундаментальности предполагает, что обучение физике в вузе должно быть направлено на приобретение фундаментальных знаний, позволяющих будущему специалисту овладеть физическим и математическим аппаратом, который можно будет использовать в предстоящей профессиональной деятельности. Непрерывность физической подготовки предусматривает согласованность курсов общей и теоретической физики с применением математического аппарата при изучении дисциплин цикла специализации, предполагает сохранение профессионально значимых физических и математических навыков в ходе изучения, как физики, так и других естественнонаучных дисциплин. Реализация принципа профессиональной направленности в обучении физике способствует формированию у студента представления об этом предмете как о важном инструменте решения его будущих профессиональных задач, что делает физику в глазах студента профессионально значимой, тем самым, повышает его интерес к изучению курса, усиливает познавательную активность, стимулирует самостоятельную работу, что не может не сказаться положительно на качестве физических знаний и развитии физических способностей. С позиций гуманитаризации физического образования наиболее важными являются методологические и философские вопросы физики; связи физики с другими науками, с производством, ее роль в управлении, быту, воспитании; связь физики с духовной культурой; развитие мышления, физических и математических способностей; вклад физического образования в формирование научного мировоззрения специалиста.

В исследованиях проблемы совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов-физиков в вузе можно выделить следующие направления: 1) совершенствование содержания курса физики в вузе; 2) повышение уровня подготовки абитуриентов при поступлении в вуз; 3) профессиональная направленность обучения физике в вузе: содержательный компонент (прикладные задачи межпредметного характера, физическое моделирование), методический компонент (проблемное, контекстное обучение, самостоятельная исследовательская деятельность, сочетание коллективных и индивидуальных форм обучения), мотивационно-психологический компонент; 4) решение прикладных задач в системе лабораторных и практических занятий; 5) подготовка к изучению специальных дисциплин средствами физики и математики; 6) компьютеризация обучения физике.

Мы считаем, что преподавание физики на естественнонаучных факультетах должно быть направлено на: сообщение студентам основных теоретических све-

дений, необходимых для изучения общепрофессиональных и специальных дисциплин; воспитание у студентов прикладной физической культуры, необходимых интуиции и эрудиции в вопросах приложения физики к решению профессиональных задач; развитие физических и математических способностей и мышления; ознакомление студентов с ролью физики в современной жизни и технике; выработку навыков доведения решения задачи до приемлемого результата с применением адекватных вычислительных средств, таблиц и справочников; выработку умения самостоятельно разбираться в физическом и математическом аппарате, применяемом в литературе, связанной со специальностью студента. Все это позволит сформировать необходимый уровень профессионально-прикладной физической компетентности будущего специалиста.

В настоящее время будущим специалистам в области физики предлагаются для изучения курсы общей и теоретической физики: механика, молекулярная физика, электричество и магнетизм, оптика, физика атома ядра, электродинамика, квантовая механика, термодинамика и статистическая физика и другие. Для изучения указанного содержания можно использовать следующие основные методы обучения, обладающие развивающим потенциалом по отношению к способностям студентов в области физики: метод информационной накачки; метод профессионально-ориентированных задач; вопросно-развивающая беседа; метод укрупненных проблем; исследовательский метод; метод опоры на ошибки; методы обучающего и развивающего контроля. Причем каждый ведущий метод обучения представляет собой «ансамбль» родственных методов обучения, интеграция которых позволяет решать различные дидактические задачи. Тот или иной «ансамбль» методов относится к определенным блокам содержания и реализуется в учебном процессе при помощи соответствующего «ансамбля» форм обучения. Опыт показывает, что, подобная организация обучения физике способствует эффективному воспитанию профессионально-прикладной физической компетентности специалиста.

WEB-ДИЗАЙН – ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ IT-СПЕЦИАЛИСТОВ

О.Г. Казанцева
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В настоящее время востребованность специалистов в IT сфере Республики Беларусь остается высокой. Как отмечают многие эксперты «Беларусь нуждается в 300 тысячах программистах» [1, 2].

В марте 2011г. в Беларуси принята «Национальная программа ускоренного развития услуг в области информационных технологий на 2011–2015 годы». В рамках этой программы действует подпрограмма "Электронное обучение и развитие человеческого капитала" (заказчик – Минобразование)), в которой отмечается следующее: «Для успешного развития информационного общества необходимо принять следующие первоочередные меры: … В системе высшего образования: постоянно актуализировать номенклатуру специальностей, учебные планы и программы подготовки специалистов в области ИКТ (информационно-коммуникационных технологий), обеспечивая их соответствие запросам отрасли ИКТ; обеспечить получение знаний и практических навыков, необходимых для использования новейших ИКТ в профессиональной деятельности». Основной целью подпрограммы является «создание условий, содействующих развитию ин-

формационного общества, на основе развития человеческого капитала и широкого внедрения элементов электронного обучения». Задачи подпрограммы: «создание национальной системы электронных образовательных ресурсов; совершенствование инфраструктуры и сервисов доступа к национальным и мировым образовательным ресурсам; совершенствование системы подготовки кадров в области ИКТ» [3].

Результаты и их обсуждение. В 2011 на математическом факультете открыта новая специальность 1-31 03 07-03 Прикладная информатика (веб-программирование и компьютерный дизайн).

С целью актуализации программ подготовки специалистов в учебные планы специальности 1-31 03 03 Прикладная математика (по направлениям) введены дисциплины по выбору «Web-дизайн», «Избранные главы прикладной информатики», «Шаблоны проектирования», «Технологии разработки информационных систем», главная цель которых – выработать практические навыки разработки web-приложений от этапа создания дизайн-макета сайта и верстки сайта до разработки полноценной информационной системы.

Весной 2011 г. Казанцева О.Г. проходила стажировку в Республике Индия по теме «Certificate of Proficiency in Web Designing». По результатам этой стажировки разработан курс «Web-дизайн» для студентов 4 курса специальности Прикладная математика. Задачи этого курса: дать студентам представление о сфере разработки и поддержки сайтов, привить навыки создания дизайн-макета сайта (в графическом редакторе) и верстки сайта, навыки разработки различных видов навигации, навыки создания и оптимизации всех графических элементов – от простых кнопок до анимационных элементов и интерактивных flash-баннеров.

«Web-дизайн – новый жанр изобразительного искусства, основанный на применении специфических инструментов (компьютера и программ-редакторов), специальных языков программирования (HTML, JavaScript, Java, Perl, C++, PHP и др.) и сетевых технологий (CGI, CSS, SSI и др.) Целью Web-дизайна является проектирование (создание) объектов (Web-страниц, баннеров, апплетов, скриптов, отдельных элементов Web-страниц), размещаемых в Интернете» [4].

Начальные знания языков HTML и CSS студенты специальности Прикладная математика получают на втором курсе при изучении раздела «Декларативные языки» дисциплины «Программирование», и далее углубляют свои знания в этой области, а так же изучают языки JavaScript и PHP в рамках дисциплины «Вычислительная практика». На третьем курсе студенты изучаются дисциплину «Компьютерные сети». Знания языков программирования C++ и Java, полученные на первом и втором курсах, позволяют студентам на старших курсах, в рамках дисциплин по выбору и при выполнении курсовых и дипломных проектов, успешно осваивать современные технологии разработки информационных систем.

Заключение. Базовая подготовка по web-дизайну предполагает получение знаний, умений и навыков работы с графическими пакетами (например, AdobePhotoshop), специальными программами для вёрстки сайтов и контроля корректности кода. Специалист по web-дизайну должен на профессиональном уровне владеть языками разметки HTML и CSS, знать языки программирования PHP и JavaScript и др., а также иметь хорошее представление о сетевых технологиях. Процесс обучения студентов специальности Прикладная математика ориентирован на получение вышеуказанных знаний и навыков.

Список литературы

1. Беларуси нужны программисты [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.rabota.by/news/?p=8497 – Дата доступа: 06.02.2012.

2. Дергач И. Программа для программиста // Союзное вече. – 2010. – июль. – С. 2. // [Электронный ресурс]/ Режим доступа: http://www.souzveche.ru/news/detail.php?ID=8100 – Дата доступа:06.02.2012.
3. Постановление Совета Министров Республики Беларусь 28.03.2011 №384 «НАЦИОНАЛЬНАЯ ПРОГРАММА ускоренного развития услуг в сфере информационно-коммуникационных технологий на 2011–2015 годы» [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.mpt.gov.by/File/Natpr/Natpr.pdf – Дата доступа: 06.02.2012.
4. Алексеев А. П. Введение в Web-дизайн: учебное пособие. – М.: СОЛОН-ПРЕСС, 2008.

О НЕКОТОРЫХ «ТИПИЧНЫХ» ОШИБКАХ АБИТУРИЕНТОВ НА ЦТ ПО МАТЕМАТИКЕ
(на материале пункта тестирования № 703)

В.В. Малиновский, А.А. Чиркина
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

На современном этапе централизованное тестирование является обязательным для всех школьников, которые поступают в вузы или ссузы. Следовательно, актуальной проблемой, связанной с подготовкой к ЦТ, является анализ «типичных» ошибок абитуриентов.

В соответствии с технологией проведения централизованного тестирования от абитуриента не требуется выполнение подробных записей решения заданий. Более того, черновики, которыми пользуются абитуриенты, не сохраняются. Следовательно, говорить о типичности ошибок можно только по косвенным признакам. В частности, можно анализировать повторяемость, типичность тестовых заданий по математике и успешность их выполнения.

Были проанализированы результаты тестирования по математике по пункту тестирования № 703 УО «ВГУ им. П.М. Машерова» за 2006–2011 годы. Для оценки параметров тестовых заданий использовалась классическая теория тестирования CTT (Classical Test Theory), логистические модели современной теории тестирования IRT (Item Response Theory): однопараметрическая модель Раша и двухпараметрическая модель Бирнбаума. Были рассмотрены следующие характеристики: доля правильных ответов, трудность и дискриминативность заданий. Градации тестовых заданий по уровню трудности: более 2,6 – очень трудные; от 1,5 до 2,59 – трудные; от –1,49 до 1,49 – среднего уровня; от -2,59 до –1,5 – легкие; менее -2,6 логит – очень легкие. Градации по уровню дифференцирующей способности: 0 – практически отсутствует; от 0,01 до 0,34 – очень низкая; от 0,35 до 0,64 – низкая; от 0,65 до 1,34 – средняя; от 1,35 до 1,69 – высокая; более 1,70 логит – очень высокая.

Первоначально были проанализированы тестовые задания 2006–2011 годов с точки зрения их повторяемости. Было выявлено что, например, на тестировании по математике в 2011 г. было предложено задание А11 (вариант 1):

«Найти значение выражения $230 \cdot \frac{2}{9} - \left(\frac{2}{9} + \frac{1}{10}\right) : \frac{1}{230}$ »

В 2010 г. было предложено задание А4:

«Найти значение выражения $250 \cdot \left(5\frac{1}{5} + 3 \cdot \frac{4}{15}\right) : 50$ »

Аналогичные задания были предложены в 2009 году – А2, в 2008 году – А6, в 2007 году – А3.

Трудность этих заданий и их дискриминативность приведены в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика тестового задания	Год				
	2007	2008	2009	2010	2011
Доля правильных ответов	0,55	0,59	0,56	0,46	0,34
Трудность	-1,68	-1,72	-1,36	-1,19	-0,61
Дискриминативность	0,55	0,56	0,63	0,43	0,60

Заметим, что успешность выполнения этих заданий год от года не увеличивается. Дискриминативность заданий является низкой. Это означает, что эти задания одинаково плохо делают абитуриенты, получившие как высокие, так и низкие баллы по ЦТ. При этом большинство из этих заданий оказались среднего уровня трудности.

Рассмотрим другой пример. Задание В7 (вариант 1) 2011 года:

«Четырехугольник ABCD вписан в окружность. Если $\angle BAC = 40^0$, $\angle ABD = 75^0$, то градусная мера угла между прямыми AB и CD равна ….»

В 2010 году тест содержал задание об измерении вписанных в окружность углов – задание А5, в 2009 году – В4, в 2006 году – В4. Были получены следующие результаты (таблица 2):

Таблица 2

Характеристика тестового задания	Год			
	2006	2009	2010	2011
Доля правильных ответов	0,12	0,08	0,62	0,10
Трудность	0,85	2,05	-1,95	1,38
Дискриминативность	0,41	0,54	0,45	0,09

Приведем аналоги заданий теста 2011г. из заданий тестов предыдущих лет (таблица 3):

Таблица 3

Год	Тестовое задание					
2011	А4	А9	А6	А15	В1	В9
2010	А7	А3	А6			
2009		А9			А15	
2008			А7			А16
2007				А10		А11
2006			А5	А12		

Результаты выполнения указанных заданий из теста 2011 года приведены в таблице 4:

Таблица 4

Характеристика тестового задания	Задание 2011 года					
	А4	А6	А9	А15	В1	В9
Доля правильных ответов	0,58	0,15	0,34	0,30	0,09	0,00
Трудность	-1,88	0,78	-0,63	-0,36	1,61	5,65
Дискриминативность	0,52	0,73	0,65	0,38	0,85	0,20

Большинство из этих заданий имеет средний уровень сложности.

В IRT рекомендуется использовать тестовые задания с уровнем трудности от –3 до +3 логит. Рассмотрим задания с уровнем трудности, большим 3 (таблица 5).

Таблица 5

Показатель	Год					
	2006	2007	2006	2009	2010	2011
Количество заданий	2	3	3	6	2	7
Максимальная трудность	3,85	4,50	4,08	5,4	3,89	7,77

Наибольшее количество субъективно сложных заданий оказалось в 2009 и 2011 году. Отметим также, что при ранжировании заданий тестов 2006-2011 годов по сложности 67 из 68 заданий группы В попадают в разряд наиболее сложных, если рассматривать их количество, равное числу заданий в группе В.

Выводы:

1. При правильной подготовке к ЦТ абитуриент в 2011 году должен был выполнять минимально 8 заданий, аналогичные встречавшимся ранее. Если учесть, что нами не рассматривались задания теста А1, А2, А3, А5, которые можно отнести к заданиям минимального уровня сложности, то число заданий, доступных для выполнения готовившимся по материалам предыдущих лет абитуриентам, возрастет до 12.
2. Задания группы В субъективно являются более сложными, поскольку многие абитуриенты при решении тестов с ними не работают.
3. Основной «типичной» ошибкой абитуриентов при подготовке к ЦТ является недостаточная проработка материалов ЦТ предыдущих лет.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРИКЛАДНАЯ МАТЕМАТИКА»

Л.В. Маркова, Н.Д. Адаменко
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В современном образовании наиболее значимой является ориентация на самостоятельность и творческую инициативу обучаемых с целью формирования конкурентоспособных специалистов. Образовательным результатом дипломированного специалиста признается не сумма усвоенной информации, а способность выпускника ВУЗа самостоятельно ориентироваться и принимать решения в различных проблемных ситуациях. Современному студенту необходимо за время обучения не просто овладеть набором элементарных профессиональных навыков, а сформировать в себе профессиональные компетенции.

Цель исследования состоит в том, чтобы определить содержание и пути формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в области IT-технологий.

Материал и методы. В своем исследовании мы опирались на методологические идеи педагогики профессионально-технического образования.

Результаты и их обсуждение. На сегодняшний день на кафедре прикладной математики и механики можно выделить следующие направления организации учебного процесса студентов специальности Прикладная математика (квалификация Математик-программист):

1. формирование базовых профессиональных компетенций, т.е. получение знаний по информационно-коммуникационным технологиям и выработка навыков и приемов современного программирования;

2. формирование умений и навыков самостоятельной работы: приобретение новых знаний, умение решать задачи, возникающие в реальной производственной ситуации;

3. формирование коммуникационных умений путем моделирования содержания профессиональной деятельности специалистов;

4. выработка современного стиля и приемов организации работы посредством проведения тренингов по овладению конкретной технологией разработки программного продукта;

5. работа в рамках учебно-научно-производственных комплексов (УНПК) над созданием промышленного проекта.

Первое направление наиболее характерно для студентов 1 и 2 курсов, которые в рамках дисциплин учебного плана осваивают все этапы разработки программного обеспечения: анализ постановки задачи; построение математической модели; разработка алгоритма; анализ алгоритма; доказательство правильности алгоритма; реализация алгоритма; тестирование программы; оформление документации.

Второе направление формирования профессиональных компетенций будущих программистов наиболее характерно для учебного процесса студентов третьего и старших курсов. Задания для лабораторных работ в большей степени ориентированы на увеличение доли самостоятельной работы студентов и умение находить решение в реальной производственной ситуации. Самостоятельная работа, на наш взгляд. является, важнейшим компонентом учебной деятельности студентов. От ее содержания в значительной степени зависит качество их профессиональной подготовки.

Большое значение для совершенствования учебного процесса и усиления его профессиональной направленности имеет контроль уровня практических умений и навыков как отдельный элемент трехэтапного семестрового экзамена. Формы контроля практических умений и навыков могут быть разные - итоговая лабораторная работа, контрольная работа, защита проекта. Но какова бы ни была форма, опыт проведения такого контроля показал его положительное влияние на формирование профессиональной компетентности будущих программистов.

Третье направление формирования профессиональных компетенций будущих программистов наиболее полно отражается при написании курсовых и дипломных проектов, которые являются высшей формой организации самостоятельной работы студентов. На пятом курсе в рамках преддипломной практики студенты приобретают реальный опыт работы на предприятиях. Преддипломная практика является своеобразным экзаменом для студентов.

Формируя профессиональные компетенции будущего специалиста в сфере IT-технологий необходимо учитывать, что в современной производственной сфере значительную часть своего рабочего времени квалифицированный специалист тратит на коммуникацию, общаясь с другими специалистами, клиентами и т.д. Сегодня, как правило, к большинству соискателей на достойные вакансии неизменно предъявляется такое требование как коммуникабельность. Согласно определению, коммуникабельность понимается как способность человека к коммуникации, установлению контактов и связей. Из этого определения следует, что коммуникабельность не ограничивается одной лишь общительностью, а означает умение выстроить конструктивный диалог в письменной или устной форме практически с любым человеком для того, чтобы точно реализовать цели и задачи заказчика в процессе разработки и создания программного продукта. Таким образом, коммуникабельность можно рассматривать как составную часть профессио-

нальных компетенций и, следовательно, неотъемлемой частью процесса обучения студентов специальности Прикладная математика является задача формирования коммуникабельности. Большой потенциал для развития коммуникативных умений и навыков работы имеет такая форма организации образовательного процесса как работа в группе (команде). Работа в группе дает возможность чаще вступать в коммуникацию с другими членами группы, формулировать свою позицию, согласовывать действия, что способствует развитию сотрудничества, межличностной компетентности, коммуникативной культуре и усовершенствованию навыков командной работы студентов.

Не менее важно сформировать у студентов умение работать с заказчиком. Первый опыт взаимодействия с реальным “заказчиком” студенты получают на третьем курсе, выполняя в рамках курсовых проектов задания по заявкам учебных заведений или организаций. На этапе выполнения дипломных работ и преддипломной практики использование технологий коллективной разработки программного обеспечения становится необходимым.

Четвертое направление формирования профессиональных компетенций рассчитано на студентов выпускных курсов, которые стремятся повысить свой профессиональный уровень. При кафедре Прикладной математики и механики на протяжении последних пяти лет регулярно организуются JAVA-тренинги. Это курсы различной продолжительности, занятия на которых проводят преподаватели, имеющие соответствующий сертификат на право заниматься трансляцией JAVA –технологии и практикующие программисты из ООО ИП «ЕПАМ Системз».

Пятое направление формирования профессиональных компетенций как и четвертое рассчитано в первую очередь на наиболее подготовленных студентов. В этом случае от студента требуется выполнить большой объем самостоятельной работы, контролируемой опытным преподавателем с одной стороны и практикующим программистом с другой. Результатом такой напряженной работы является создание реального полноценного программного продукта средствами современных информационных технологий и, самое главное, приобретение студентом бесценного опыта профессиональной командной работы.

Заключение. Для формирования профессиональных компетенций будущих программистов необходимо строить учебный процесс на основе принципов интеграции, усиления роли самостоятельной работы студентов и обеспечение ее профессиональной направленности, с учетом современных методических приемов и тенденций в области IT-технологий.

МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ

Л.Е. Потапова, Т.Г. Алейникова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Многолетняя практика построения образовательного процесса в соответствии с дидактической триадой «знания – умения – навыки» выявила определенные недостатки, связанные с проблемой отрыва знаний от умений их применять. Поиски способов повышения качества обучения привели к усилению роли личностно-деятельных педагогических технологий. Среди существующих теорий и концепций дидактических систем выделяется модульное обучение, при котором конструируются оптимальные пути достижения поставленных образовательных целей. Этот подход позволяет структурировать содержание обучения на деятель-

ностной основе, адаптировать учебный процесс к уровню подготовки обучаемого с учетом вариативного изучения учебного материала. Распространению модульных технологий обучения способствуют также современные компьютерные системы управления обучением, обеспечивающие быстрое корректирование и обновление содержания обучения, высокую степень интерактивности.

В этих условиях процесс обучения приобретает новый смысл, он превращается в процесс приобретения знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей. Компетенции формируются в процессе деятельности и ради будущей профессиональной компетентности [1, 2].

Целью работы является исследование взаимосвязи между компетентностным подходом и модульно-рейтинговой организацией учебного процесса.

Материал и методы. В исследовании в качестве рабочего материала использовались учебно-методический комплекс дисциплины «Технология программирования и методы алгоритмизации» для специальности 1-02 05 03 -02 Математика. Информатика, а также средства информационно-образовательных технологий, в частности LMS MOODLE. В работе использовалась также отчетная документация по различным видам образовательной деятельности студентов в виде электронных материалов.

Реализованы методы исследования общенаучного характера (анализ, синтез, обобщение, сравнение), педагогический эксперимент.

Результаты и их обсуждение. Идея модульного обучения возникла в послевоенные годы в зарубежном образовании и была теоретически обоснована в трудах Б.Ф. Скинера [3] и приобрела особую актуальность в последнее десятилетие [4, 5].

Модульное обучение предполагает жесткое структурирование учебной информации, содержания обучения и организацию работы учащихся с полными, логически завершенными учебными блоками (модулями). В модуле четко определены цели обучения, которые направлены на формирование компетенций. Учебный процесс ориентируется не только на получение знаний, умений и навыков, но и на опыт деятельности, позволяющий студенту оценить проблемную ситуацию и найти пути ее решения, используя весь практический инструментарий и полученные знания. Таким образом, компетентностно-ориентированная модель подготовки студента естественно реализуется в модульно-рейтинговой технологии обучения.

Структурирование материала дисциплины чаще всего осуществляется по тематическим разделам. Однако, компетентностный подход может требовать объединения в одном модуле нескольких тем, обеспечивающих необходимый опыт деятельности.

В модульном обучении определяется не только последовательность изучения учебного материала, а также уровень и контроль качества усвоения. Необходимым элементом модульного обучения обычно выступает рейтинговая система оценки знаний, предполагающая балльную оценку успеваемости обучающихся по результатам изучения каждого модуля.

Приведем пример одного из модулей дисциплины «Технология программирования и методы алгоритмизации», реализованного в LMS “MOODLE”.

В каждом модуле определяется цель, ориентированная на компетенции, формируемые в ходе его выполнения, указываются календарные сроки работы, блок учебно-методических материалов и блок контроля.

Входной тест показывает минимальную теоретическую подготовленность студента для выполнения практических заданий, поиска самостоятельных решений задач. В процессе выполнения лабораторных заданий студенты, взаимодей-

ствуя друг с другом и с преподавателем, используя знания и предыдущий опыт, находят различные способы и приемы деятельности при изучении модуля. Итоговый тест направлен на проверку уровня усвоения понятийного аппарата, овладения теоретическим материалом, развития практических умений и навыков.

Рис. Модуль «Линейные и разветвляющиеся алгоритмы».

Процесс оценивания деятельности студента по усвоению модуля носит комплексный характер, поскольку включает анализ степени усвоения теоретического материала, способов решения практического задания. Учитывается также оригинальность, эффективность, оформление работы, самостоятельность и творческий подход. Получаемая рейтинговая оценка с большой степенью доверительности характеризуют уровень подготовки студента по данному модулю, показывают успешность при решении практических задач, что свидетельствует о сформированности ключевых компетенций.

Заключение. Решение задач комплексного формирования ключевых компетенций студентов в курсе «Технология программирования и методы алгоритмизации» осуществлялось в рамках модульно-рейтинговой технологии обучения и показало эффективность такого подхода. В силу высокой технологичности модульного обучения появляется возможность нацелить учебную деятельность студента на достижение ключевых компетенций в заданные сроки, оценить уровень полученных результатов. Компетенции в свою очередь являются классифицирующим фактором для структурирования дисциплины и разбиения ее на модули.

Список литературы

1. Соснин, Н. В. Модульность в структуре содержания обучения в компетентностной модели высшего профессионального образования / Н. В. Соснин // Высшее образование сегодня. - 2009. - №7. - С. 23-25.
2. О курсе «Основы информационных технологий» в контексте компетентностного подхода /Л.Е. Потапова, Т.Г. Алейникова // Информационные технологии и программные средства: проектирование, разработка и применение: сб. науч. ст. – Гродно: ГрГУ, 2011. – С. 114-117.
3. Skinner B.F. The Technology of Teaching. - New York, Appleton. Centery Grofts, 1968.
4. Михалев А. С.Традиции и новации дисциплинарно-модульного обучения в системе университетской подготовки / А. С. Михалев, М. Г. Волнистая// Вышэйшая школа. - 2007. - N 6. - С. 19-25.
5. Макаров А. В. Модульное обучение: аналитический обзор / А.В. Макаров // Вышэйшая школа. - 2007. - N 3. - С. 66-67.

О ДИСТАНЦИОННОМ ПРЕПОДАВАНИИ IT-ДИСЦИПЛИН В БЕЛОРУССКИХ ВУЗАХ

Н.В. Савельева
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Человек должен развиваться в социуме, поэтому для получения первого образования дистанционную форму следует рассматривать как альтернативную, а для переподготовки кадров и повышения квалификации целесообразно использовать *качественное* дистанционное образование, *ориентированное на практику*. В направлении внедрения элементов дистанционного обучения образовательные учреждения, будучи в достаточной мере технически оснащенными, придерживаются модульности и онлайновости курсов, многоэтапности и разнообразия форм контроля.

Материал и методы. В белорусских вузах на сегодняшний день в поддержку очной и заочной форм получения образования преподавателями используются следующие элементы дистанционного обучения:

- *Moodle* – для размещения учебных материалов и тестирования;
- *социальные сети и средства мгновенного обмена сообщениями* – в целях коммуникации со студентами (для процесса обучения) и получения информации о студенте (для воспитательного процесса).

В большинстве белорусских вузов этим все и ограничивается. Но даже в самом ближайшем будущем можно практически «безболезненно» использовать следующие элементы дистанционного обучения:

- *вебинары* для заочников;
- *университетский форум* – для процесса обучения и обратной связи о качестве курса (однако нужно официально закреплять за преподавателями обязанности поддержки форумов);
- *актуальное расписание занятий*, ориентированное на удобное восприятие и студентами, и преподавателями (возможно, с помощью Google Calendar);
- *использование средств Google*: GoogleDocs (для контрольных, курсовых и дипломных работ), GoogleGroups (вместо форумов) и пр.
- *подготовка видеоуроков* (для химических, биологических, географических дисциплин, а также физического воспитания) и опубликование их на сервере вуза или в Интернет (например, YouTube);
- *мониторинг успеваемости* – мониторинг студентом личной успеваемости (чтобы он мог в любой момент получить информацию о своих оценках и задолженностях) и мониторинг преподавателями групповой и общевузовской успеваемости студентов, что упростит создание отчетности при проведении сессий и аттестаций;
- *использование twitter* для кратких срочных объявлений (о дате теста, экзамена, о том, куда перемещены учебные материалы и т.п.).

Возможный подход к дистанционному преподаванию IT-дисциплин белорусским студентам. Очевидно, что при использовании элементов дистанционного обучения вследствие особенностей менталитета белорусского студента сдерживающим барьером служит проблема посещаемости и установления авторства работ, предоставленных к проверке. Поскольку любая IT-дисциплина содержит как лекционную, так и практическую (лабораторную) составляющую, то указанную проблему можно решить следующим образом.

Лекции проводить в форме вебинаров в т.н. виртуальных классах, предоставляемых специализированными сайтами (например, onwebinar.com – бесплатный сервис с неограниченным количеством участников вебинара, обладающий возможности показа презентации, видео, рисования на доске и др.). В этом случае у каждого студента на дисплее видна презентация, он отчетливо слышит преподавателя и может задавать вопросы в общем чате. Для обеспечения посещаемости можно либо задавать вопросы студентам по ходу лекции, либо наложить обязанность отмечать отсутствующих на прикрепленного к аудитории лаборанта, либо преподавателю дополнительно через Skype наблюдать аудиторию. Последний вариант в сочетании с первым наиболее эффективен. Лекции можно проводить и с помощью средств конференц-связи, однако не все вузы имеют такое высокотехническое оснащение, но даже при его наличии значительно ухудшается качество звука и изображения.

Практические и лабораторные занятия можно эффективно проводить в связке «e-mail + Skype». Студент высылает преподавателю электронной почтой свой отчет и ждет, пока преподаватель допустит студента к защите. Skype же используется для устной защиты отчета.

Проведение контрольной практической работы требует «надзирателя», с ролью которого успешно справится любой преподаватель или лаборант аудитории. Студентам раздаются задания для самостоятельного решения, после чего они также высылают отчеты преподавателю по почте.

Тестирование может проводиться с использованием системы Moodle или другой LMS, или даже с помощью средств Google. Но во время тестирования, как и в предыдущем случае, необходим «надзиратель».

Зачет целесообразно проводить по результатам сдачи практических и лабораторных работ, а экзамен – очно или по Skype в форме устной беседы по билету без подготовки.

Для организационной поддержки учебного процесса целесообразно использовать GoogleGroups или закрытую группу в социальной сети.

Предложенный подход может применяться не только для студентов-заочников, но и для студентов дневной формы обучения, например, при проведении занятий преподавателями из других городов. Поскольку не все студенты имеют дома скоростное безлимитное подключение к Интернет, то университет обязан предоставить студенту такие возможности. Отсюда вытекает необходимость заказа аудитории и расстановки занятий в сетку факультетского расписания.

Результаты и их обсуждение. Качественное дистанционное образование дорого, поскольку обратной стороной медали служит преподавательское время, которое будет уходить на:

- подготовку преподавателями *качественных* (т.к. они будут опубликованы в Интернет) учебных материалов в электронном виде, причем, скорее всего, по существующим стандартам (SCORM);
- *актуализацию электронных материалов* – обновление электронных документов, презентаций, видеороликов и т.п. с учетом развития IT и самой преподаваемой дисциплины;
- *общение с дистанционным студентом* – в социальных сетях и средствах мгновенного обмена сообщениями (Facebook, Одноклассники, В контакте, ICQ, Skype, Google-чат, и очень, очень многое другое), и, значит, придется иметь много аккаунтов и паролей к ним, многое помнить и отслеживать, что отнимает время;
- *преподаватель должен быть «онлайновым 24 часа в сутки»*, т.к. ему

могут позвонить даже ночью, например, если студент живет или временно находится в другом часовом поясе;

- *после окончания курса преподаватель должен поддерживать выпустившихся студентов* (чем больше групп выпущено, тем больше студентов могут обратиться с вопросами, рожденными современной практикой, и преподавателю надо будет вникать в новое, что в дальнейшем ему может никогда не пригодиться);
- преподаватель должен обладать высоким уровнем компьютерной грамотности, чтобы готовить электронные материалы и проводить онлайновые занятия;
- качественное соединение с Интернет нужно как на стороне преподавателя, так и студента, причем на стороне преподавателя – не только на работе, но и дома, особенно, если вспомнить, что в университетах распространенной является практика отключать Интернет-средства общения, и общаться с дистанционным студентом преподаватель часто вынужден из дома, в свое «нерабочее» время.

Нельзя также забывать, что сеть Интернет уже сейчас знает больше, чем конечный преподаватель, и в дистанционном обучении очень заметны пробелы в знаниях преподавателя – следовательно, необходимо постоянное повышение квалификации преподавателя и углубление в 2–3 дисциплины, а не расширение спектра дисциплин, которые он ведет.

Заключение. Интеграция традиционной и дистанционной форм обучения неизбежна. В настоящей статье описаны общие методы и формы дистанционного проведения занятий, которые уже сейчас могут применяться в белорусских вузах, и предложен подход для проведения IT-дисциплин с учетом менталитета белорусских студентов.

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ПЕРВОМ КУРСЕ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «БИОЛОГИЧЕСКАЯ ФИЗИКА»

В.И. Соболевский, Л.П. Даниленко
Витебск, УО «ВГАВМ»

Научная деятельность студентов является одним из основных направлений развития высшей школы Республики Беларусь. При этом сама организации научной деятельности в высшей школе страны регламентируется Законом Республики Беларусь «О научной деятельности», а так же Кодексом Республики Беларусь об образовании.

Существующий традиционный метод обучения на первом курсе - лекции, семинары, лабораторные и практические занятия, проходящие в основном в форме информаций фундаментальных исследований и проверке их в лабораторном практикуме, не в полной мере побуждают студентов к поиску и самостоятельному мышлению.

Поэтому считаем, что формирование научно-исследовательской активности студентов необходимо начинать с первого дня обучения в вузе. При этом исследовательский метод обучения не влечет отказ от традиционных методов и форм обучения – научности, доказательности, доступности, систематичности, прочности знаний и других.

Студенческое исследование, как и научное, должно включать в себя всю методическую часть – наблюдение, сбор информации и их анализ, описание, объяс-

нение возможного открытия с последующим его применением. Поэтому сущность научно-исследовательского метода обучения обусловлена его функциями: во-первых, он формирует черты творческой активности; во-вторых, организует сознательное усвоение знаний; в-третьих, обеспечивает овладение методами и методиками научного познания окружающего мира; в-четвертых, он является условием формирования интереса в творческой деятельности.

Как показала практика, этот метод требует больших затрат времени как со стороны преподавателя, так и студента, который еще не адаптирован к вузовской системе обучения. Поэтому выполнение одного-двух заданий по учебной дисциплине в течение первого курса обучения совершенно достаточно, чтобы студенты овладели умениями и навыками составления плана работы, подбора литературы, аннотирования и ее конспектирования, составления библиографических карточек и распределения их по пунктам плана, обобщением литературных данных и изложением материала в последовательностинамеченного плана.

Конечно, полностью провести научно-исследовательскую работу со всеми студентами по биологической физике практически невозможно, а вот с 2-3 студентами группы – реально. И здесь большую помощь оказывает деканат факультета, который распределяет студентов групп по кафедрам и дисциплинам для научно-исследовательской работы.

Методика формирования научно-исследовательской активности студентов на кафедре осуществляется в двух направлениях и в два этапа. Первое направление – научно-исследовательское, проводится с наиболее способными студентами.

В первом семестре на первом этапе, студентам предлагаем тему научно-исследовательской работы по профилю кафедры с предварительным написанием реферата по традиционной схеме: введение, цель и задачи, основная часть, заключение, выводы, предложение из выводов, модель исследования. При этом достаточно глубоко проводится обзор литературы. Данный реферат студенты докладывают или перед студентами группы, или на научной секции кафедры перед началом зимней экзаменационной сессии.

На втором этапе во втором семестре, из предложенной модели исследования составляется план и, по возможности, в лабораторных условиях студенты доказывают свои выводы, т.е. проводят научно-исследователь-скую работу. В дальнейшем материал статистически обрабатывается,и после этого делаются окончательные выводы и предложения.

Например, по теме «Гидродинамики. Гемодинамика» реферат «Физические свойства крови, плазмы крови, форменных элементов крови». По теме «Электромагнетизм» реферат – «Влияние магнитных полей на биологические системы». Научное исследование - «Влияние физических факторов (постоянного магнитного поля, геомагнитных возмущений, электромагнитных полей различной частоты) на физические свойства крови». Аналогично и по другим прикладным биофизическим темам.

По результатам проведенных научных исследований студенты составляют отчет о научно-исследовательской работе, оформляют материалы для публикаций и готовят доклад на студенческую научную конференцию.

Научные результаты студентов в дальнейшем используются в учебном процессе при выполнении курсовых и дипломных работ, внедряются в производстве. Студенты участвуют во внутривузовской, республиканской и международной конференциях и выставках.

Второе направление – поисково-исследовательский метод обучения, в который вовлекаем остальных студентов группы.

После изучения темы предлагаем экспериментальные физико-биологические задания на смекалку. Эксперимент студент может провести в домашних или лабораторных условиях. При этом для разрешения проблемы студент должен сам найти верный путь и сделать вывод.

Например, после изучения темы «Гидродинамика. Гемодинамика» предлагаем «разработать метод определения скорости истечения воды из водопроводного крана, имея цилиндрическую банку, секундомер, штангенциркуль и линейку».

После изучения темы «Физические и биологические основы термодинамики» предлагаем «разработать модель, близкую к вечному двигателю», а так же «определить изменение энтропии в организме, находящемся в помещении и на улице, имея термометр».

После изучения темы «Электродинамика» предлагаем «проверить влияние геомагнитных возмущений на состояние сердечно-сосудистой системы и резистентности организма, имея медицинский термометр, секундомер, прибор для измерения артериального давления». И так далее, от темы к теме. Студентам на размышление и доказательства предлагается одна неделя. Письменные результаты сдают преподавателю. На лекции или практических занятиях объявляем правильный ответ и победителей.

Таким образом, уже на начальной стадии обучения у студентов формируется научно-исследовательский подход по раскрытию закономерностей физико-биологических процессов в природе, что естественно повышает качество профессиональной подготовке специалистов и это положительно отражается в их дальнейшей трудовой деятельности.

Биологические и химические науки

ДОСТИЖЕНИЯ СТУДЕНТА-БИОЛОГА

Е.В. Антонова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

У каждого студента – своя точка отсчета, стартовая площадка для достижения целей и, соответственно, свои учебные достижения. Чтобы добиться успеха, учиться с удовольствием, сделать из простого студента исследователя, раскрыть индивидуальные способности, нужен дифференцированный подход к каждому. Один студент реализует свои достижения через учебную деятельность, другой – занятиями в СНО, студенческих конференциях, научных проектах. Для части студентов овладение практическими навыками микроскопирования, гербаризации, работой с определителями растений – тоже достижение. Одним из параметров любой работы является качество. В оценке качества самое главное – цель. Оценка качества базируется на сравнении.

Объект оценки: уровни достижений студента.

Предмет оценки: совокупность свойств достижений студента.

Задачи оценки: оптимизация деятельности студента-биолога; совершенствование и улучшение качества подготовки студента; повышение конкурентоспособности студента, а затем и выпускника на рынке труда.

Материал и методы. При написании работы использованы материалы лекций, практических занятий по основам квалиметрии на курсах переподготовки РИВШ. Метод построения дерева свойств является одним из новых инструментов менеджмента качества. Объясняйте значения слов, и вы избавите мир от полови-

ны заблуждений (Р.Декарт). Определения терминов даны по словарю С.И.Ожегова [2].

Результаты и их обсуждение. Свойства, характеризующие качество, представляют собой совокупность, упорядоченную по определенным правилам в некоторую иерархическую структуру. Состав и соподчиненность свойств можно представить с помощью такого графического средства как горизонтального дерева свойств или древовидной диаграммы. Группа свойств – это совокупность свойств, на которые непосредственно подразделяется сложное свойство. Ширина группы – количество свойств в группе свойств [1].

Рисунок. Уровни достижений студента-биолога

С помощью древовидной диаграммы (рисунок) можно провести динамический анализ изменений качества подготовленности студентов. Достижение – положительный результат каких-нибудь усилий. Достичь – приобрести своими усилиями, добиться. Добиться успеха. Не успокаиваться на достигнутом [2]. Каждый студент своими усилиями при помощи преподавателя создает маленькую планету позитивного настроя и открытий.

Важность проводимой оценки для самого студента и для государства.

Повышается ответственность за качество. Любое качество проявляется через полезность.

Заключение. Научная новизна работы: впервые построено дерево свойств, где объектом являются уровни достижений студента-биолога. Нельзя не согласиться с мнением В.Д. Скаковского [3], что именно процессуальная и результативная стороны умственных действий обучающегося могут наблюдаться, сопоставляться, оцениваться. По положительным результатам учебной деятельности есть больше шансов теоретическим и эмпирическим путем реально судить об учебных достижениях студентов.

Список литературы

1. Квалиметрия: Метод. указ. к выполнению лаб. работ. – Витебск: УО «ВГТУ», 2010. – 68 с.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70 000 слов/ Под ред. Н.Ю.Шведовой. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.
3. Скаковский В.Д. Являются ли ЗУНы предметом образовательной деятельности?/Адукацыя і выхаванне. 2010. № 11. – С. 29–35.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ КАК КОМПОНЕНТ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ

А.А. Белохвостов
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В последнее время происходит все более активное внедрение Интернета в школьное химическое образование. Химические ресурсы Интернета можно условно разделить на следующие группы: проспекты и демо-версии программных продуктов для поддержки преподавания химии, бесплатные версии обучающих программ; базы данных, электронные библиотеки: цифровые версии учебников, журналов, материалов конференций; ресурсы для тестирования (в том числе по тестам централизованного тестирования прошлых лет); дистанционные олимпиады по химии; ресурсы для видеоконференций; сайты учреждений образования и авторские сайты учреждений образований и преподавателей химии.

Направления, по которым будущий учитель химии может использовать информационные ресурсы Интернета профессионально-педагогической деятельности, также очень разнообразны. К ним, прежде всего, относятся: разработка дидактических материалов, подготовка к проведению уроков и внеклассной работы; привлечение учащихся к использованию ресурсов Интернет при подготовке докладов, рефератов, индивидуальных творческих заданий, участие в Интернет-конкурсах, олимпиадах и др.; поиск и использование видеофрагментов, анимаций, мультимедийных презентаций, справочных материалов, таблиц, рисунков, обучающих интерактивных моделей; организация различных видов тренировочного и итогового тестирования по химии; изучение передового опыта работы других учителей и обмен опытом с учителями химии других регионов, дистанционное повышение квалификации, самообразование, участие в видеоконференциях. Безусловно, будущий учитель химии должен быть подготовлен к такой работе.

Цель работы заключалась в теоретическом обосновании и создании методических материалов по подготовке будущего учителя химии к использованию Интернет-ресурсов в будущей профессиональной деятельности.

Материал и методы. Методологической основой для такой подготовки явились системно-структурный, интегративный и личностно-деятельностный подходы, психолого-педагогические теории деятельности, теории формирования и развития личности в обучении, теоретико-методологические подходы к осуществлению методической подготовки будущего учителя химии, нормативные документы и инструктивно-методические письма по использованию электронных средств в обучении.

Результаты и их обсуждение. В качестве обучающей площадки по формированию у студентов – будущих учителей химии навыков создания Web-сайтов химической тематики был разработан сайт «*Методика обучения химии*». (http://www.chem-meth.ucoz.ru) (рис. 1). Руководство проекта осуществляли проф. Е.Я. Аршанский и преподаватель А.А. Белохвостов.

Студентам был предложен педагогический сценарий сайта, который им необходимо создать. При этом в качестве основных разделов сайта были выделены следующие: «Учебные материалы для студентов», «В помощь учителю химии», «Электронные средства обучения химии», «Учебный химический эксперимент», «Количественные расчеты в химии», «Внеклассная работа по химии», «Олимпиады по химии», «Научно-исследовательская и проектная деятельность школьников», «Контроль результатов обучения химии», «Актуальные вопросы в

методике обучения химии», «Белорусские ученые: химики и методисты», «Развитие методики обучения химии в РБ», «Фотоальбомы», «Форум», «Гостевая книга».

Форум и гостевая книга позволяют осуществлять обратную связь. На форуме происходит обсуждение актуальных вопросов методики обучения химии, педагогической практики, занятий по методике обучения химии и многого другого. На данном Web-сайте можно найти большое количество полезных материалов для учителя химии. Популярность сайта подтверждается активностью посещений, так по состоянию на 1 февраля 2012 года на сайте зафиксировано 4420 просмотров (статистика ведется с 1 октября 2011 года). География посетителей также очень обширна (чаще всего сайт посещают жители Беларуси, России, Казахстана, Польши).

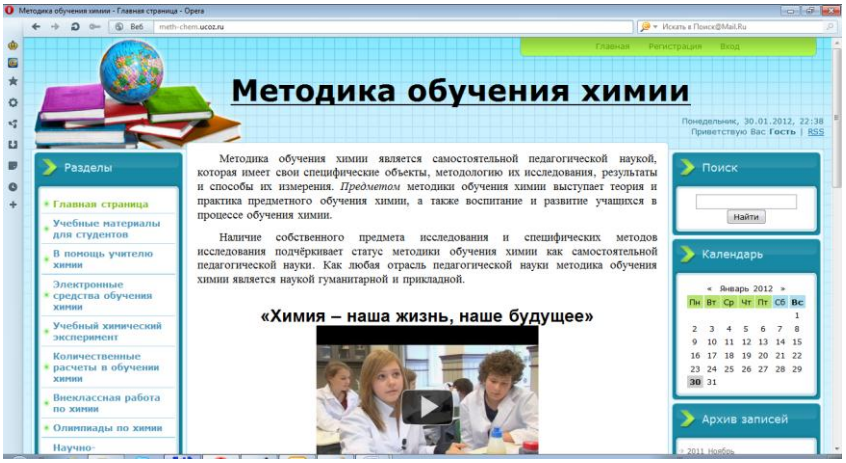


Рисунок 1 Окно сайта http://meth-chem.ucoz.ru/

Разработка данного сайта была выполнена студентами специальности «Биология. Химия» в рамках контролируемой самостоятельной работы студентов по методике обучения химии. Данная работа совершенствует компетенции студентов в области Интернет-ресурсов. Первоначальные представления о Web-ресурсах студенты педагогических специальностей получают в курсе «Основы информационных технологий» и из повседневной жизни. Подавляющее большинство современных школьников и студентов ежедневно используют ресурсы Интернет в своей повседневной жизни.

Специфическое и более детальное освещение данного вопроса является предметом рассмотрения отдельного методического курса «Электронные средства обучения химии: разработка и методика использования», который внедрен в практику университета. Предваряет его использование Интернет-ресурсов при подготовке к занятиям по фундаментальным химическим дисциплинам (on-line учебники, электронные библиотеки, поиск презентаций и других материалов). Таким образом, очень четко прослеживается непрерывность и преемственность в обучении студентов созданию и использованию химических Интернет-ресурсов в системе дисциплин «Основы ИТ – Химические дисциплины – Методика обучения химия – «Химико-методический спецкурс».

В спецкурсе студенты изучают основы языка гипертекстовой разметки Html для создания Web-страниц химической тематики. Другой формой работы является анализ образовательных сайтов по химии, выявление их достоинств и недостатков. Эта работа проводиться с учетом всех знаний, умений и навыков, которые были получены студентом в процессе всей химико-методической подготовки. Студенты анализируют дизайн и эргономику, навигацию, информационную наполненность, адресную направленность сайта (для учащихся, учителя и т.д.).

Отдельной работой, в разработанном нами спецкурсе, является работа связанная с проектированием и разработкой электронных учебных курсов в Moodle. На этом занятии обсуждаются вопросы, связанные с современными тенденциями в развитии e-Learning, дистанционные технологии обучения химии, создание обучающих материалов в программной платформе Moodle. Логично и то, что она следует за работой «Использование коммуникационных технологий и ресурсов Интернет в обучении химии», т.к. Moodle основан на языке гипертекстовой разметки и может служить мощным инструментом создания Web-сайтов с химическим содержанием.

Следует отметить, что задания каждого занятия практикума имеет связь с программной платформой Moodle, т.к. каждым студентом выполняются задания в электронном журнале, студенты загружают отчеты по каждой лабораторной работе.

Заключение. Подготовка студентов к использованию Интернет-ресурсов при обучении химии является обязательной частью методической подготовки будущего учителя химии, которая должна осуществляться системно, последовательно и непрерывно. Об этом свидетельствуют позитивные результаты ее реализации.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ПРИ РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ОСНОВЫ БИОНЕОРГАНИЧЕСКОЙ И БИООРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ»

В.П. Быстряков
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

УО «ВГУ им. П.М. Машерова» участвует в выполнении подпрограммы «Подготовка кадров в области биотехнологии» Государственной программы «Инновационные биотехнологии» на 2010–2012 и на период до 2015 гг. С 2008 г. в ВГУ ведется подготовка по специальности 1-31 01 01 Биология (научно-педагогическая деятельность) со специализацией 1-31 01 01-05 Биохимия [1]. Цель работы – применение методических принципов дидактики при разработке содержания и методического обеспечения новой учебной дисциплины специализации Биохимия – Основы бионеорганической и биоорганической химии (ОБНиБОХ). Актуальность работы – недостаточная проработанность в педагогике высшей школы подобных методологических вопросов [2].

Материал и методы. Первоначально, в 2008–2010 годах, учебный материал, который в настоящее время входит в эту дисциплину, преподавался на 3 и 4 курсах в двух также новых дисциплинах: Основы бионеорганической химии и Биоорганическая химия. После объединения в 2011г. этих дисциплин в одну, ОБНиБОХ – это самая объемная среди других дисциплин специализации Биохимия. На изучение ОБНиБОХ учебный план предусматривает 280 учебных часов, из них – 128 аудиторных часов. Дисциплина преподается на 4 курсе в течение 7–8 семестров.

Основными методическими задачами при разработке новой учебной дисциплины являлись: определение цели ее изучения и, далее, в соответствии с целью, конструирование содержания и отбор учебного материала. Работу осуществляли на основе дидактических и методологических принципов: прежде всего принципов системности, интегративности, преемственности и профессионализации.

Результаты и их обсуждение. Цель изучения ОБНиБОХ была определена с учетом специальности, специализации, курса, горизонтальной преемственности с другими дисциплинами. Студенты изучают ОБНиБОХ на 4 курсе после базовых химических дисциплин: неорганической, органической, аналитической, физической и коллоидной химии.

Изучению ОБНБОХ предшествует прохождение следующих общепрофессиональных и специальных дисциплин: Физиология человека и животных, Физиология растений, Физико-химические методы анализа, Молекулярная биология, Основы биоэнергетики и катализа. Цель учебной дисциплины ОБНиБОХ в подготовленной нами учебной программе формулируется следующим образом: создание углубленной базы знаний по важнейшим разделам бионеорганической и биоорганической химии в соответствии с современным состоянием этих биологических наук.

Один из путей реализации системного подхода – построение учебного курса на основе переноса системы изучаемой науки на систему учебной дисциплины. Бионеорганическая химия и биоорганическая химия возникли во второй половине XX в. на стыке неорганической химии, органической химии, химии природных соединений, биохимии, молекулярной биологии, биологии, медицины. Мы проанализировали основные учения, образующие бионеорганическую и биоорганическую химию как науки. Учебная дисциплина ОБНиБОХ, соответствующая системе этих наук, была построена из модулей (блоков) содержания, названых также как и учения этих двух наук. При этом из традиционного содержания этих наук удалялся несвязывающий материал и вводился связывающий.

Непрерывность обучения осуществляется на основе принципов преемственности и системности. По горизонтали, это воплощается в межпредметных связях. По вертикали – в связях от блока к блоку, от темы к теме во всех видах педагогической деятельности. Работа по диагонали, осуществление межцикловых и внутрицикловых связей материала разных тем, разделов и предметов, проводилась на основе принципа интегративности. При отборе междисциплинарного химико-биологического материала мы использовали принципы преемственности и межпредметных связей. Согласно принципу преемственности мы устанавливали содержательно-процессуальные взаимосвязи ОБНиБОХ с предшествовавшими базовыми химическими и биологическими дисциплинами и последующими биохимическими дисциплинами. При этом учитывался и принцип системности – в сознании учащихся должна формироваться система биолого-химических знаний (понятий, закономерностей, теорий). В наиболее близких по содержанию к ОБНиБОХ учебных дисциплинах отслеживали материал непосредственно связанный с учением и блоками содержания ОБНиБОХ. Как правило, фактический материал других дисциплин старались не дублировать.

В связи с тем, что бионеорганическая химия близка к неорганической химии, мы использовали также при отборе содержания и построении соответствующего раздела ОБНиБОХ принцип, традиционно используемый в учебниках по неорганической химии – построение курса на основе Периодического закона и периодической системы элементов.

На стадии конкретного отбора материала вначале оценивалась степень значимости понятий, правил, закономерностей, имеющих отношение к данной учебной дисциплине. В качестве критерия использовалось количество связей между ними и информацией по другим вопросам из данной дисциплины и других дисциплин. Учитывалось также частота использования этих понятий и т.п. в профессиональной деятельности. В качестве основного понятия для этой работы мы использовали понятие «биогенные элементы».

Принцип профессионализации мы использовали в построении содержания и процесса обучения с учетом формирования профессионально значимых компетенций: знаний, навыков, умений, способов и опыта деятельности. Учебная программа дисциплины ОБНиБОХ предусматривает последовательную реализацию

профессиональной направленности учебно-воспитательного процесса с учетом специфических условий и потребностей организаций – заказчиков кадров.

Изучение основ бионеорганической химии продиктовано необходимостью более глубокого изучения студентами данного направления и данной специализации роли химических элементов в процессах в организме и в особенности строения и свойств комплексов ионов металлов с биоорганическими лигандами. Практическое применение результаты бионеорганической химии находят в экологии, агрохимии. Применение бионеорганической химии в медицине связано с синтезом лекарственных веществ, действие которых обусловлено комплексным ионом металла, а также с диагностикой заболеваний. Изучение основ биоорганической химии позволит будущим специалистам – биологам-биохимикам более продуктивно решать задачи, связанные с химическими процессами, происходящими в биологических системах, в том числе живых организмах, задачи анализа и синтеза практически важных соединений, а также биотехнологические задачи.

Предусмотренные формы воспитания: рассмотрение на лекциях и лабораторных занятиях достижений и современного состояния научной и научно-производственной деятельности отечественных ученых (Институт биоорганической химии НАН Беларуси, школа акад. А.А. Ахрема, работы сотрудников факультета химии БГУ в области бионеорганической химии), развития в Беларуси и конкретно в Витебске и Витебской области биотехнологических и фармацевтических предприятий.

Заключение. При разработке содержания и методического обеспечения новой учебной дисциплины ОБНиБОХ последовательно применены дидактические и методологические принципы.

Список литературы

1. Чиркин А.А. Концепция и методическое обеспечение подготовки студентов по специальности «Биология» и специализации «Биохимия» / А.А. Чиркин // Наука – образованию, производству, экономике: материалы науч.-практ. конф., Витебск, 16-17 марта 2011 г. / Вит. гос. ун-т; редкол.: А.П. Солодков (гл. ред.) [и др.]. – Витебск: УО “ВГУ им. П.М. Машерова”, 2011. – с. 161-163.
2. Василевская Е.И. Теория и практика реализации преемственности в системе непрерывного химического образования / Е.И. Василевская. Минск: БГУ, 2003. 124 с.

РОЛЬ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА «БИОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ»

А.А. Лешко, Г.А. Лешко
УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Биология индивидуального развития – область науки, изучающая закономерности онтогенетического развития организмов. Это интегрированная дисциплина, которая сформировалась на основе достижений экспериментальной эмбриологии, генетики, цитологии и молекулярной биологии.

Задачами биологии индивидуального развития являются исследования макро- и микроморфологических, молекулярных, генетических и биохимических процессов развивающейся особи, выяснение факторов и механизмов, управляющих процессами развития на всех этапах онтогенеза.

Методология, основные цели и задачи биологии индивидуального развития

сформировались, главным образом, в области эмбриологии. Поскольку биология индивидуального развития является областью, сформированной путем синтеза ряда биологических дисциплин, задачей преподавания является необходимость помочь студентам приобрести функциональные знания о закономерностях индивидуального развития животных в тесной связи с их историческим развитием, раскрыть ее роль в познавательном, идейном и прикладном отношениях.

На биологическом факультете УО «ВГУ им. П.М. Машерова» биология индивидуального развития изучается на двух специальностях: «Биология (научно-педагогическая деятельность)» ДО и «Биоэкология» ДО и ЗО. Учебники и другие методические материалы в библиотеке или отсутствуют, или имеются в единичных экземплярах (Голиченков В.А. и др., Дондуа А.К., Газарян А.К., Белоусов Л.В.), или не соответствуют типовой программе ТД – G 292/тип от 30.06.2010 г. Курс лекций и краткий атлас Масловой Г.Т. и Сидорова А.В. издан для внутреннего пользования в БГУ.

Целью нашей работы являлась разработка учебно-методических материалов по биологии индивидуального развития.

Материал и методы. При разработке учебно-методических материалов проводился анализ типовой программы по биологии индивидуального развития ТД – G 292/тип от 30.06.2010 г., учебников по биологии индивидуального развития, эмбриологии, генетике и практикумов по указанным дисциплинам.

Результаты и их обсуждение. Для решения вышеизложенных задач нами разработаны учебно-методические материалы, которые включают учебную программу, курс лекций, практикум, задания для лабораторных занятий, тесты и вопросы к экзамену.

Курс лекций издан в двух частях [1, 2]. В первой характеризуется предзародышевое развитие, где освещены вопросы истории развития науки и ее место среди биологических дисциплин, гаметогенез, строение половых клеток и желез, оплодотворение, гаструляции и нейруляции. Во второй – сравнительной эмбриологии животных – достаточно подробно излагаются вопросы, касающиеся особенностей эмбрионального развития представителей различных классов животных, начиная от иглокожих и заканчивая развитием человека. Последняя лекция посвящена рассмотрению некоторых аспектов регенерации живых систем.

Практикум представляет собой руководство для самостоятельного изучения студентами препаратов на лабораторных занятиях [3]. Практикум не дублирует теоретической части курса, но перед каждой работой в сжатой форме раскрываются основные теоретические вопросы темы. Описание препаратов сделано по единому плану и рассчитано на активную и максимально самостоятельную работу студентов на лабораторных занятиях. Описание развития ведется от простого к сложному, с позиции организации целостного организма. Такое построение практикума поможет студентам более четко понять закономерности эмбрионального развития животных, объемных отношений и функций зародышевого и внезародышевого материалов, обеспечит возможность изучения и усвоения богатого материала, накопленного современной биологией индивидуального развития. В практикуме должное внимание уделяется изучению школьных препаратов, что может быть использовано студентами при прохождении педагогической практики и поможет будущему учителю разнообразить иллюстративный материал на уроках биологии и в кружковой работе.

В заданиях для лабораторных занятий включены темы, предусмотренные программой для научных и научно-педагогических специальностей [4]. В задания включено изучение обязательного минимума препаратов, значительная часть кото-

рых является обязательным объектом изучения в средней школе. Эти задания призваны максимально сократить непроизводительную трату времени. Кроме того, предусмотрены вопросы для самоконтроля и словарь терминов по каждой теме.

Тестовые задания охватывают основные положения всего теоретического курса, которые необходимы для самоконтроля усвоения теоретического материала, и используются при тестировании во время сдачи трехуровневого экзамена [5].

Заключение. Все материалы помещены в локальной сети университета и доступны для студентов, что особенно важно для студентов заочной формы обучения. Практика показывает, что наличие полного комплекта учебно-методических материалов позволяет студентам более прочно усвоить программный материал курса и накопить достаточный уровень теоретических знаний и практических умений и навыков для дальнейшей работы в школе.

Список литературы

1. Лешко, А.А. Биология индивидуального развития (начальные стадии развития) / А.А. Лешко, С.П. Коханская, Г.А. Лешко. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. – 50 с.
2. Лешко, А.А. Биология индивидуального развития (сравнительная эмбриология животных) / А.А. Лешко, С.П. Коханская, Г.А. Лешко. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. – 50 с.
3. Лешко, А.А. Биология индивидуального развития: практикум. /А.А. Лешко, Г.А. Лешко. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009. – 58 с.
4. Лешко, Г.А. Задания для лабораторных занятий по биологии индивидуального развития / Г.А. Лешко, А.А. Лешко. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2011. – 34 с.
5. Лешко, А.А. Тестовые материалы к курсу «Биология индивидуального развития»: электронный ресурс http://sdo.vsu/login/index.php

РЕЗУЛЬТАТЫ САМООЦЕНКИ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ-ВЫПУСКНИКОВ БИОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

С.В. Чубаро, Г.А. Лешко
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Самооценка есть самостоятельная экспертиза собственной деятельности, субъектом оценки своей деятельности является сам обучающийся, его самооценка выступает объектом педагогического анализа. Целенаправленное формирование умений самостоятельно оценивать свою деятельность является одной из важнейших задач профессионального становления студентов. Оценка студентами-выпускниками уровня подготовки по специальности является важным критерием качества образовательного процесса.

Целью работы явилась оценка качества образования методом анкетирования выпускников биологического факультета.

Материал и методы. Условием успешности подобного анкетирования являются составленные анкеты, включающие вопросы по профессиональной и педагогической подготовке в соответствии с требованиями образовательных стандартов РБ. Анкеты включают в себя два блока: первый – по оценке умений по специальности, второй блок – по оценке педагогических умений. Умения оцениваются по 4-х бальной шкале: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно».

Результаты и их обсуждение. Анализ результатов анкетирования умений студентов-выпускников специальности «Биология.Химия» свидетельствует о том, что 42% студентов оценивают свои умения на «хорошо», 27% – на «удовлетворительно», 26% – на «отлично», 4% – на «неудовлетворительно».

В первом блоке по оценке умений по специальности 48% студентов отмечают, что могут на «отлично» провести простейший химический эксперимент с использованием качественных реакций. Большинство студентов на «хорошо» оценили свои умения обращаться с химической посудой, лабораторным оборудованием и химическими веществами и их хранением; проводить простой эксперимент по синтезу, выделению, очистке и химической идентификации вещества; проводить биологический эксперимент; владеть навыками микроскопии; пользоваться определителями при установлении таксономической принадлежности растений и животных. Анкетирование позволило выявить умения, которые вызывают наибольшие затруднения у студентов: выращивать бактерии в колбах и в культуре «in vitro»; уметь использовать различные типы питательных сред для культивирования биологических объектов; проводить оптимизацию агрофитоценозов и культурных ландшафтов, владеть навыками гербаризации и монтировки коллекций.

Во втором блоке по оценке педагогических умений большинство студентов на «хорошо» и «отлично» оценивают такие умения, как составлять тематические и поурочные планы, планировать и проводить разные типы уроков, определять степень и глубину усвоения учащимися программного материала, развивать навыки работы учащихся с учебной, справочной, научной литературой и другими источниками информации, осуществлять системный контроль знаний умений и навыков на уроках. 4% студентов оценивают на «неудовлетворительно» свои умения определять номенклатуру учебных задач.

Как показал анализ анкетирования умений студентов-выпускников специальности «География.Биология» на «хорошо» оценивают свои умения – 44%, на «отлично» – 32%, на «удовлетворительно» – 21%, на «неудовлетворительно» – 3% студентов. В первом блоке на «отлично» могут составлять простейшие виды карт при работе в школе и обучении в вузе, а также читать карту и знать географический минимум названий 70 и 80 % студентов соответственно. Половина студентов оценивают на «хорошо» свои умения определять тип почв на местности на территории Беларуси, объяснять основные природные явления, происходящие в сферах географической оболочки, характеризовать экономико-географическое и политико-географическое положение стран. Наибольшие затруднения у студентов вызывают такие умения, как владение навыками гербаризации и монтировки коллекций.

В блоке втором около половины студентов оценивают на «хорошо» такие умения как использовать современные методы и технологии преподавания, определять степень и глубину усвоения учащимися программного материала, осуществлять системный контроль знаний, умений и навыков на уроках, развивать навыки работы учащихся с учебной, справочной, научной литературой и другими источниками информации. Умение составлять тематические и поурочные планы, а также планировать и проводить разные типы уроков оценили на «отлично» – 50% студентов. На «неудовлетворительно» 2% студентов оценили умения определять номенклатуру учебных задач.

По результатам анкетирования оценки умений студентов-выпускников специальности «Биоэкология» видно, что на «хорошо» оценивают свои умения 38%, на «удовлетворительно» – 35%, на «отлично» – 24%, на «неудовлетворительно» – 3% студентов.

В первом блоке студенты продемонстрировали высокие показатели по таким

умениям как оценить ущерб от загрязнения природной среды, владеть навыками микроскопии, обращаться с химической посудой, лабораторным оборудованием и химическими веществами и их хранением. Оценили на «хорошо» такие умения как пользоваться определителями при установлении таксономической принадлежности растений и животных, осуществлять оценку численности и плотности природных популяций. На «неудовлетворительно» оценили такие умения, как определять продукцию гидробионтов, уметь использовать различные типы питательных сред для культивирования биологических объектов, проводить простой химический эксперимент по синтезу, выделению, очистке и химической идентификации вещества.

Во втором блоке на «хорошо» студенты оценивают такие умения, как определять степень и глубину усвоения учащимися программного материала, использовать современные методы и технологии преподавания, составлять тематические и поурочные планы, проводить демонстрационный биологический эксперимент. На «отлично» большинство студентов могут применять знания для формирования у школьников экологического поведения и ведения здорового образа жизни. Вызывает трудности у студентов определение номенклатуры учебных задач.

Заключение. В целом, оценивают свои умения по специальности, а также педагогические умения на «хорошо» – 41% студентов-выпускников биологического факультета, на «отлично» – 29%, на «удовлетворительно» – 24%, на «неудовлетворительно» – 6%. Полученные результаты указывают на достаточно хороший уровень подготовки на кафедрах биологического факультета.

Филологические науки

ПРОИЗВЕДЕНИЯ А.П. ЧЕХОВА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ-МЕДИКАМИ

Т.Б. Брус, И.Г. Рахманова
Витебск, УО «ВГМУ»

Для иностранных студентов-медиков большой интерес представляет работа с произведениями русских писателей. В связи с этим целью работы является изучение особенностей работы этих студентов над художественными произведениями, тесно связанными с медицинской тематикой.

Материал и методы. Программой по русскому языку для студентов-иностранцев, разработанной на кафедре русского языка Витебского государственного медицинского университета, на II–III курсах лечебного факультета предусмотрено чтение рассказов А.П.Чехова «Враги», «Попрыгунья», «Ионыч». Рассказы А.П.Чехова выбраны для чтения не случайно. Они не велики по объёму, лаконичны, отличаются динамичным сюжетом, остротой конфликтов, важностью морально-этических проблем и, что очень существенно, связаны с будущей специальностью студентов – медициной. В процессе работы были использованы методы наблюдения, систематизации, анализа и описания.

Результаты и их обсуждение. Работа над рассказами начинается со знакомства с личностью А.П.Чехова, который интересен студентам не только как писатель, но и как яркий, самобытный человек. Привлекает будущих медиков личность А.П.Чехова и тем, что писатель был по профессии врачом и не расставался с медициной до конца своей жизни. Знакомя с биографией А.П.Чехова, преподаватель приводит наиболее яркие факты жизни писателя, которые сформировали

его как творческую личность, способствуют восприятию его произведений: учёба на медицинском факультете Московского университета, поездка через всю Россию на Сахалин, участие в борьбе с голодом и холерой, оказание помощи местным крестьянам в Мелихове, путешествие за границу, знакомство с известными русскими писателями, художниками. Студентов поражает тот факт, что писатель, будучи больным туберкулёзом, обладал неиссякаемым жизнелюбием, юмором и сохранил верность своей профессии.

На занятиях используются имеющиеся на кафедре аудиовизуальные средства обучения: альбом «А.П.Чехов», диафильм, слайды, иллюстрации к произведениям, фотографии, открытки.

Общепринятый методический аппарат работы с художественным текстом (предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания), учитывает особенности художественного текста с медицинской тематикой. При введении новой лексики преподаватель обращает внимание на медицинскую терминологию.

В предтекстовых заданиях даётся представление об исторической эпохе, отражённой в произведении, о времени, когда оно писалось, о личности автора, т.е. создаётся общий страноведческий фон для понимания произведения.

В притекстовых заданиях особое значение придаётся установкам на осмысление названий художественных произведений («Враги», «Попрыгунья, «Ионыч»), часто обладающих большой информативной ценностью.

Послетекстовая работа включает следующие приёмы контроля:

а) краткие ответы на вопросы («да» или «нет»);

б) нахождение в тексте ответов на вопросы, обнаруживающих умение выделять тематику и проблематику с опорой на определённые ориентиры;

в) тесты на выбор правильного ответа из нескольких предложенных вариантов;

г) характеристика событий и главных героев произведений.

Итогом работы с художественным текстом может служить творческая письменная работа студента (сочинение, отзыв, рассуждение-комментарий и т.д.)

Заключение. Таким образом, работа строится так, чтобы студент как можно внимательнее вчитывался в художественный текст, учился думать над ним, рассуждать. При чтении художественных текстов преподаватель русского языка как иностранного должен стремиться к реализации своих профессиональных задач: расширение страноведческих знаний студентов-иностранцев, обогащение их словарного запаса.

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВЫЙ ПОДХОД И ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗЕ

И.А. Григорик
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В настоящее время в высшей школе наблюдаются тенденции инновационного развития в стандарте высшего образования, что обуславливает переход к компетентностной парадигме, который меняет систему ценностей и характер взаимоотношений задействованных субъектов учебно-воспитательного процесса. Он предполагает использование обновленных педагогических технологий в проведении, как всего процесса обучения, так и отдельно взятой дисциплины, введение модульной и рейтинговой систем обучения.

Цель данной статьи – показать преимущества модульно-рейтинговой системы обучения при овладении умениям и навыкам английского языка. Актуаль-

ность данной проблемы обуславливается основной задачей, которую призваны решить вузы – это повышение качества подготовки специалистов.

Материал и методы. Для исследования использовался базовый практикум для студентов неязыковых специальностей по английскому языку Л.В. Кажекиной и Е.В. Соротокиной, используемый на занятиях для обучения монологической речи. Пособие изучалось на основе таких общелогических методов и приемов, как анализ, синтез, индуктивные обобщения, дедуктивные выводы.

Результаты и их обсуждение: Одной из инновационных технологий повышения качества образования студентов является методика обучения с использованием модульно-рейтингового подхода. Общее направление модульного обучения, его цели, содержание и дидактические принципы разработаны П. А. Юцявичене. В основе модульного обучения лежит системный принцип целостности, структурности, взаимодействия системы и среды, иерархичности и множественности описания, инвариантности. Исследование модульного подхода осуществляли зарубежные исследователи: А. Бам, М.Х. Мескон, М.А. Альберт, Р. Арнхейм, Э. Толмен, Дж. Ройс, Н. Краудер, П.Я. Гальперин, Ф. Келлер, а также отечественные: А. П. Лобанов, Н.В. Дроздова, Г. И. Бабко, Е. И. Дмитриев и др. [1, 2, 3].

Данный способ обучения базируется на реализации некоторых принципов: в выделении самостоятельных интегрированных единиц содержания и процесса обучения; динамичности, что обеспечивает возможность передвижения подаваемого материала, не нарушая его целостности; действенности и оперативности знаний и их системы позволяет обучать не только теоретическим знаниям, но и осуществлять методическое внедрение практических навыков; принцип гибкости позволяет подойти дифференцированно к способностям каждого обучаемого, их потребностям, что предполагает и проведение индивидуального консультирования.

С реализацией модульного подхода обучение должно стать многовариантным, многообразным и много модельным, другими словами адоптированным к будущим потребностям нашего общества. Инновационный подход должен охватить весь комплекс обучения, как систему подачи знаний, так и формирования навыков и контроль уровня усвоения теоретических знаний и вывести студентов на высокий уровень сформированности усвоенного материала, для их дальнейшего практического использования.

«Учебный модуль - это единица содержания, обладающая относительной самостоятельностью и целостностью на уровне учебного плана или учебной программы, определяющая логику организации процесса его освоения» [1. 64]. Учебный модуль включает в себя все этапы учебной познавательной деятельности: знакомство с новым материалом, углубление изучения нового материала, обобщение и систематизацию материала, контроль и оценку процесса и результатов обучения.

Таким образом, учебный модуль раскрывает: цели изучения учебного материала в рамках модуля, содержание, технологию организации изучения содержания, систему мониторинга, контроля, оценки и корректировки учебных достижений студентов.

Модульная системность подачи учебного материала в совокупности с рейтинговой системой оценивания знаний студента ставит учащихся перед необходимостью регулярной учебной работы, повышает заинтересованность в ее результатах, повышает в итоге качество образования, как в течение всего семестра, так и всего учебного процесса. По каждому модулю организуются различные формы аудиторной и самостоятельной работы, проводятся промежуточные зачеты, что соответственно оценивается и фиксируется в листе учета успеваемости. При под-

ведении итога все баллы суммируются, и выводится рейтинг студента по определенным темам или по каждому занятию. Сумма баллов, набранная студентом при выполнении всех видов работ по модулю, суммируется и составляет его рейтинг по освоению модуля. Рейтинговая система контроля позволяет применять систему штрафных санкций, использовать индивидуальный подход, что делает оценку объективной. Учебный модуль адаптирован к реальным условиям изучения учебной дисциплины, обеспечивает дидактические возможности вариативности процесса обучения.

Модульные технологии обучения - понятие собирательное. В действительности оно включает в себя большое количество вариантов технологий, объединенных общей теорией модульного обучения. К основным видам модульных технологий обучения относятся: блочно-модульная, модульно-рейтинговая, кредитная, комбинированная технологии.

Блочно-модульные технологии являются базовыми. Учебный материал разделяется на относительно завершенные единицы (модули), чтобы сохранить логику научного знания и процесса обучения. Процедуры обучения и контроля планируются как единое целое. Комплексные цели разрабатываются к блокам и детализируются через задачи к каждому модулю блока. В конце каждого модуля проводится проверка и оценка результатов изучения модуля. По завершении изучения блока проводится обобщающий промежуточный контроль и оценка результатов изучения блока. Нормативной является отметка обобщающая. В структуру содержания обучения блоков и порядка контроля результатов обучения может вводиться некоторая корректировка. Модули можно заменить: индивидуальный подход к обучению предлагает выбор модуля по сложности, выбор методики, а также помощи преподавателя. Каждый модуль предполагает предварительный, текущий и промежуточный контроль, что завершается итоговым контролем в виде зачета или экзамена.

Модульно-рейтинговая технология позволяет учитывать рейтинг студента – достигнутый уровень качества обучения, выраженный количественно через сумму набранных рейтинговых баллов.

Следует отметить, что модульные технологии активно развиваются, что предполагает появление их новых модификаций. В целом, они доказывают свою продуктивность, эффективнее готовят специалистов нового уровня.

Инновационная модульная технология эффективно может применяться и на занятиях со студентами по иностранным языкам. Весь курс подразделяется на модули в соответствии с аспектами языка: лексический минимум, грамматика, устная тематика, коммуникация. Выдвигается общая цель, которая содержит иерархию целей каждого аспекта. Для достижения поставленных целей осуществляется комплекс учебных техник, осуществляется контроль достижения каждого уровня модуля и в конце - обобщенный контроль достижения общей цели.

Для формирования модульной системы составляется иерархия макромодулей и входящих в них микромодулей. Макромодуль соответствует каждой отдельной теме пособия для изучения тематики: мир вокруг меня, проблемы молодежи, морально-эстетические ценности, национальные традиции Великобритании и Беларуси и т. д. Содержание макромодуля раскрывается в 4-5 микромодулях, которые можно изучать в любом порядке, освоение которых дает возможность студентам овладеть монологическим высказыванием и осуществить коммуникацию в рамках заданного макромодуля. Составляется план макро и микромодулей с разбивкой на часы по каждому виду занятия. Ожидаемые результаты обучения: осуществление монологического высказывания и коммуникации в рамках задан-

ной темы. Технология организации изучения содержания включает: самостоятельное чтение студентами выбранных преподавателем текстов по тематике с пониманием смысла; освоение новой лексики с дальнейшим использованием ее в высказываниях; выполнение множества упражнений, нацеленных на формирование монологического высказывания в рамках темы; креативно-поисковое задание (самостоятельное), повышающее мотивацию обучения и самостоятельную работу студентов; дискуссию, ролевую игру по теме. Контроль модуля: Использование рейтинговой системы оценивания, включая оценивание каждого вида практической работы, лексический тест каждого отдельного микромодуля, общий тест всего модуля.

Таким образом, учебный модуль адаптирован к реальным условиям изучения учебной дисциплины, обеспечивает дидактические возможности вариативности процесса обучения иностранному языку и позволяет учитывать не только особенности начального уровня знаний студентов, но и дальнейшее их совершенствование и достижение уровня квалифицированного специалиста.

Список литературы

1. Бордовская, Н.В. Современные образовательные технологии / Н.В. Бордовская. – М., 2010, – 64 с.
2. Бабко, Г.И. Модульные технологии обучения: теория и практика: учеб.-метод. пособие / Г. И. Бабко. – Минск: РИВШ, 2010. – 64 с.
3. Лобанов, А.П. Модульный подход в системе высшего образования: основы структурализации и метапознания / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. – Минск: РИВШ, 2008. – 84 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

Л.Д. Грушова, А.В. Бурак
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Современные социально-экономические преобразования в обществе предъявляют к человеку требования мобильности, активности, готовности жить в изменяющемся мире.

Цель нашего исследования: раскрыть основные отличительные направления компетентностного подхода (КП) к обучению иноязычному общению.

В связи с целью нашего исследования были поставлены следующие задачи:

1. Выявить ведущие характеристики компетентности.

2. Проанализировать теоретико-методологические основы компетентностного подхода к обучению иноязычному общению.

3. Рассмотреть основные составляющие компетентностного подхода к обучению иноязычному общению.

В связи с постепенным переносом образовательной доминанты на личностно-ориентированную возникла необходимость в разработке нового подхода к образованию, цели преподавания ИЯ в высшей школе, а также в разработке новых форм, средств и методов обучения ИЯ. Актуальным становится не только усвоение учащимися определенной суммы знаний, но и развитие самой личности, способной участвовать в иноязычной коммуникации, формирование ее познавательных, творческих способностей, самостоятельности, готовности к саморазвитию и самосовершенствованию.

Одним из наиболее перспективных путей совершенствования языкового образования является активное использование в обучении КП, реализация которого обеспечивается за счет применения коммуникативно-функционального, социокультурного, личностно-деятельностного направлений.

Материал и методы. В настоящее время особое внимание уделяется КП (А.А. Вербицкий, О.Л. Жук, И.А. Зимняя, Л.П. Рыльщикова, О.В. Усачева, А.В. Хуторской, О.Н. Щеголева и др.), внедряемому в образовательный процесс, в том числе и в обучение иноязычному общению. Изучение научно-методической литературы по данному вопросу свидетельствует о недостаточной разработанности данного направления и наличия ряда первостепенных задач, без решения которых некорректно приступать к определению КП. В частности, следует на отсутствие единого подхода к определению понятия «компетентность». Так, новейший словарь иностранных слов и выражений толкует компетентность как (лат. competens, competentis – надлежащий, способный), знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо» [1]. Словарь иностранных слов определяет компетентность как деятельностный аспект: А.В. Хуторской, трактуя компетентность как, «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией; включает в определение личностное отношение человека к своей компетенции и предмету деятельности [2]. И.Е. Пассов трактуют компетентность как мотивационный аспект, под которым подразумевается механизм, побуждающий личность к творчеству, И.А. Зимняя вводит специальное понятие «целостная социально-профессиональная компетентность».

Результаты и их обсуждение. Компетентностная модель, внедряемая в обучение ИЯ, предполагает не готовые знания, а нацелена на развитие у учащихся способности самостоятельно работать над изучением языка, решать проблемы в различных видах деятельности на основе имеющихся знаний. По мнению И.А. Зимней, КП характеризуется личностным и деятельностным аспектами, т.е. имеет практическую направленность [3].

Обучение ИЯ на основе КП должно осуществляться с учетом следующих положений: формирование коммуникативной компетенции; соизучение культуры и языка; проблемно-тематическая организация текстового материала и ситуаций общения.

Реализация КП к обучению иноязычному общению обеспечивается за счет основополагающих взаимосвязанных подходов (методов) современной лингводидактики, среди которых специалисты выделяют функционально-коммуникативный, социокультурный, личностно-деятельностный.

На необходимость функционально-коммуникативного подхода (ФКП) к обучению ИЯ указывают лингвисты Н.Д. Арутюнова, А.В. Бон-даренко, Т.В. Булыгина, В.Г. Гак, Г.А. Золотова, Е.С. Кубрякова, Е.В. Падучева, Н.Ю. Шведова и др. ФКП предполагает изучение языка от значения к форме и функции. Такой системно-интегрирующий взгляд на язык формирует концентрическую модель языковой системы. Она опирается на традиционную уровневую структуру языка, но идет от смысла к способам его выражения и далее – к их функции в речи. Руководствуясь особенностями ситуации речи (официальная, неофициальная), отношениями к собеседникам (близкие, неблизкие), возрастом партнера по коммуникации (моложе говорящего, старше его), социальным и профессиональным статусом (начальник, подчиненный) и пр., необходимо, прежде чем выразить мысль, произвести отбор из имеющихся грамматических и лексических средств выражений, наиболее подходящих в данной ситуации.

ФКП к грамматике и лексике помогает осознать эти смысловые связи единиц разных уровней, произвести отбор таких единиц, чтобы потом осмысленно использовать их в практике речи.

Обучение ИЯ предполагает овладение им для достижения взаимопонимания с партнером-носителем ИЯ в ситуациях межкультурной коммуникации. В результате обучения у учащихся формируется коммуникативная компетенция, которая характеризуется как стратегически функционирующая система знаний, навыков, умений и способностей совершать с ними действия для достижения результата, т.е. воспринимать и адекватно понимать иноязычную речь в рамках культурного контекста.

Бесспорным является тот факт, что взаимопонимание и общение с иноязычным партнером может быть достигнуто лишь тогда, когда собеседник имеет представление о видении мира носителем языка. Соответственно владение коммуникантом социокультурными знаниями, представленными в виде фактов культуры и национально маркированной лексики, является основой для понимания иноязычной речи и общения на ИЯ.

Владение ИЯ опирается не только на языковую форму и значения, но и зависит от владения иноязычной лингвокультурной парадигмой (культурной информацией о языковых единицах) и наличия представления о культурных традициях, установках, ценностях, речевом этикете, ментальности народа-носителя языка.

Известно, что центральным элементом общения является интеракция или речевое взаимодействие. Исследователи различают следующие функции общения: 1) социальная – обеспечение взаимодействия; 2) информационно-коммуникативная; 3) регуляционно-коммуникативная. Функции реализируются с помощью способов общения, обеспечивающих речевое взаимодействие между коммуникантами. Е. И. Пассов выделяет такие способы общения как перцептивный, т.е. восприятие и понимание друг друга; интерактивный, т.е. взаимодействие друг с другом; информационный, т.е. обмен заложенной в высказываниях информацией [10, 167].

Таким образом, общение является деятельностью и подчинено ее целям и мотивам, придающим смысл речевой действиям.

Заключение. Компетентностный подход к обучению иноязычному общению нацелен на развитие личности, способствует раскрытию ее индивидуальных и творческих способностей, прививает практические коммуникативные навыки, стимулирует социальную активность учащегося.

Список литературы

1. Новейший словарь иностранных слов и выражений. – М. : 000 «Издательство АСТ»; Минск : Харвест, 2002. – С. 419.
2. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика : Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М. : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА КАК ФЕНОМЕН ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

С.В. Лауткина
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В психологических исследованиях доказано, что подлинно человеческое бытие – в *человеческой активности*, которая состоит в изменении обстоятельств и самоизменении. Само понятие «активность» в психологии употребляется далеко не однозначно. Если суммировать наиболее общие и существенные признаки понятия «активность», то оно включает в себя, *во-первых,* количественные и качественные характеристики уровня интенсивности протекания процесса или любого взаимодействия; *во-вторых*, количественную и качественную характеристику потенциальных возможностей субъекта к взаимодействию; *в-третьих*, представление об источнике любого процесса или взаимодействия, которое исходит, главным образом, из внутренних противоречий субъекта, опосредованных влиянием извне. Вообще же, когда психологи употребляют термин «активность» без всяких дополнительных определений, они обычно имеют в виду как раз центральный энергетический заряд, кроющийся в различных психологических явлениях. Поэтому синонимом «активности» выступают такие словосочетания, как «умственная энергия» (Ч. Спирмен), «нервно-психическая энергия» (А.Ф. Лазурский), «генеральный фактор одаренности» (Н.С. Лейтес) и др.

Познавательная активность является высшим проявлением общей активности человека. Мы определяем познавательную активность как стремление к наиболее полному познанию предметов и явлений окружающего мира. Начиная с дошкольного возраста и на протяжении всего младшего школьного возраста, познавательная активность развивается в процессе развития ориентировочно-исследовательской деятельности, у ребенка формируется стремление узнать и открыть для себя как можно больше нового. Поэтому изучать языковую культуру как психологический многокомпонентный конструкт через призму психологической активности личности целесообразно на примере детей младшего школьного возраста.

Цель статьи – обсуждение результатов проведенного теоретико-эмпирического исследования по проблеме формирования языковой культуры как психологического конструкта.

Материал и методы. *Общим методологическим подходом* исследования является *постмодернистский социокультурно-интердетерминистский диалогизм*, разработанный В.А. Янчуком. Всеми видами исследования охвачено 300 учащихся 1–4 классов. В исследовании использовался *метод контрастных групп* (группы заведомо (до измерения) различающиеся между собой по выраженности исследуемого качества). Контрастные группы представлены: *основная группа (ОГ)* –120 детей с нормальным речевым развитием и собственно *контрастная группа (КГ)* – 180 детей с речевыми нарушениями.

Результаты и их обсуждение. Обобщение полученных эмпирических данных об *общем уровне сформированности языковой культуры (мыслительный и речевой компоненты)* у детей по результатам выполнения всех методик позволило выделить у них 3 уровня сформированности языковой культуры. Так, I «низкий» уровень языковой культуры выявлен у 42,14% КГ и 13,9% ОГ. В ОГ более всего детей представлено на II «среднем» уровне – 50,79%, в КГ – 49,21%. III «высокий» уровень языковой культуры имеют 35,31% ОГ и 8,65% КГ.

Заключение. Результаты проведенного теоретико-эмпирического исследования позволяют сделать следующие *выводы*.

1. *Языковая культура* – интердетерминированная культурным, социальным и природным окружением способность развернутого, связного и осмысленного описания, объяснения, понимания внутреннего и внешнего мира средствами языка, опосредованная сформировавшейся системой понятий, усвоенными и актуализируемыми нормами и правилами их употребления, а также сложившейся ценностной иерархией.

2. Языковая культура имеет *трехкомпонентное строение*: *мыслительный, эмоциональный и речевой компоненты. Операционально* языковая культура включает следующие измерения: «категориальное обобщение», «анализ», «понятия», «лексика», «грамматика», «монологическая устная речь», «монологическая письменная речь», «простые предложения», «сложные предложения», «эмоционально окрашенные речевые высказывания», «эмоциональная лексика».

3. Существуют *содержательные различия* в развитии мыслительного и речевого компонентов языковой культуры. *Развитая языковая культура* обладает следующими характеристиками компонентов: *мыслительный* – средний и высокий уровень сформированности категориального обобщения; адекватность и точность употребляемых понятий; целенаправленность, планомерность, многосторонность, тонкость анализа; *речевой* – богатство активного словаря; правильность грамматических форм; развернутость, целостность, последовательность связной монологической устной и письменной речи; разнообразие синтаксических конструкций; *неразвитая языковая культура: мыслительный* – низкий и средний уровни сформированности категориального обобщения; функциональность и ситуационность обобщений; неточность или неадекватность используемых понятий, отсутствие абстрактных понятий, целенаправленности и планомерности анализа; *речевой* – 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. С увеличением срока обучения у детей ОГ проявляется тенденция к *увеличению* показателей *мыслительного* и *речевого компонентов*; у детей КГ обнаруживается тенденция к *константности* показателей вышеназванных компонентов и их операциональных характеристик.

4. Уровень сформированности языковой культуры является системообразующим механизмом и *индикатором* овладения культурным содержанием в процессе обучения, проявляющимся в успеваемости по языковым дисциплинам. К *индикаторам развитой языковой культуры в контексте успеваемости* относятся: умения определять и сравнивать понятия; обобщать отдельные признаки и группировать объекты по родовой принадлежности; целенаправленный и точный поиск антонима; планомерность, многосторонность и тонкость анализа объекта; логика и структурированность изложения текста, вариативность отбора лексических и синтаксических средств в устной речи; высокий объем письменного высказывания и лексико-морфологического разнообразия; использование трехчастной композиционной структуры и цепной связи при передаче содержания текста; отсутствие дисграфических и орфографических ошибок в письменных работах. К индикаторам *неразвитой языковой культуры* относятся: наличие наглядных, ситуационных или функциональных связей при сравнении понятий; трудность определения слов, как с конкретным значением, так и с абстрактным; несоответствие между практическим умением группировать объекты по родовой принадлежности и актуальным запасом родовых понятий; затрудненный поиск антонима на этапе семантического или грамматического оформления слова; нецеленаправ-

ленность, непланомерность, односторонность анализа, перечисление при анализе лишь наглядно представленных внешних признаков объекта; бедность и однообразие используемых средств фразовой речи, отсутствие трехчастной композиционной структуры при передаче содержания текста, многочисленный аграмматизм, параллельная связь в описании объекта, наличие паузации, персеверативности, вербальных и литеральных парафазий, многочисленных дисграфических и орфографических ошибок на письме.

РАЗВІЦЦЁ ЎМЕННЯЎ ПІСЬМОВАЙ КАМУНІКАЦЫІ ПРЫ НАВУЧАННІ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ

С.В. Мартынкевіч
Віцебск, УА "ВДУ імя П.М. Машэрава"

Найважнейшым кампанентам лінгвістычнай адукацыі на сучасным этапе становіцца развіццё моўных здольнасцей і маўленча-камунікатыўных уменняў асобы. Таму змест навучання павінен садзейнічаць засваенню як нарматыўна, так і камунікатыўна значымага матэрыялу, а метадычныя формы працы арыентавацца на фарміраванне ў вучняў уменняў у розных відах маўленчай дзейнасці.

Мэта артыкула – разгледзець формы і метадычныя прыёмы фарміравання ўменняў пісьмовай маўленчай дзейнасці пры навучанні беларускай мове. Матэрыял і метады. Аналіз навуковай літаратуры, назіранне, педагагічны эксперымент.

Вынікі і іх абмеркаванне. Пісьмо як від маўленчай дзейнасці "не ёсць спантаннае дзеянне, падобнае да думкі, гэта прадукт вынаходніцкай здольнасці людзей" [1, 31]. Для рэалізацыі камунікатыўных задач пісьмовае выказванне пачынаецца з яго афармлення на ўзроўні ўнутранага маўлення. Таму засваенне камунікатыўна значымых моўных нормаў павінна адбывацца на аснове ўзаемасувязі вуснага і пісьмовага маўлення, а развіццё ўменняў пісьмовай мовы павінна сыходзіць з рэальных патрэб вучняў на аснове найбольш распаўсюджаных відаў пісьма (віншавальныя пісьмы, водгукі, рэцэнзіі, паведамленні, характарыстыкі, справаздачы і інш.).

Прымаючы пад увагу, што ў сучасным жыцці вялікае значэнне маюць зносіны ў сацыяльных сетках, дзе беларускамоўная камунікацыя даволі пашырана, выклікаюць цікавасць пісьмовыя выказванні, якія арыентуюцца на перадачу паведамлення праз інтэрнэт. Найбольш распаўсюджаныя формы такіх тэкстаў – электронныя пісьмы і блогі, асноўная камунікатыўная мэта якіх – суразмоўніцтва, пашырэнне кола сяброў і знаёмых. Блог можа ўяўляць сабой дзённікавы запіс, аднак аўтар мае на ўвазе, што яго выказванне – публічнае і разлічана на дыялог з іншымі карыстальнікамі інтэрнэту. Інфармацыя ў блогах звычайна падаецца невялікімі часткамі, дзе аўтар выказвае свае думкі, апісвае факты свайго жыцця. Моўныя асаблівасці стварэння блогаў у сетках інтэрнэту – дакладнасць словаўжывання, сцісласць і эмацыйнасць выкладу. Важную ролю можа мець загаловак, які прыцягвае ўвагу, выклікае жаданне пазнаёміцца з інфармацыяй. Электронны ліст складаецца з наступных частак: звароту да адрасата, сціслай інфармацыі пра сябе ці паведамлення мэты пісьма, разважанняў па праблеме, выводу, заключных (развітальных) фраз. У асноўнай частцы аўтар аналізуе факты, пра якія ідзе гаворка, на падставе гэтага робіць свае вывады і абагульненні. Паведамленне можа ўтрымліваць элементы разважання – фармулёўку ўласнага погляду на праблему, таму дарэчным будзе выкарыстанне

экспрэсіўна афарбаваных слоў і выразаў, пабуджальных сказаў, рытарычных пытанняў. Разам з тым пры стварэнні выказванняў прагматычны аспект прадугледжвае падпарадкаванне этыкетным нормам паводзін, характэрным для пэўных маўленчых актаў. Каб маўленне не было катэгарычным, вучняў трэба знаёміць са "змякчальнымі прыёмамі" маўлення – эўфемізмамі (ужыванне дзеясловаў у пераносным значэнні, перыфраз, фразеалагізмаў і інш.). Разам з гэтым вялікая ўвага ўдзяляецца правільнаму пісьму, замацаванню арфаграфічных уменняў і навыкаў.

Асноўнымі ўменнямі пісьмовай камунікацыі з'яўляюцца наступныя: лагічна выкладаць думку ў адпаведнасці з кампазіцыяй тэксту; вар'іраваць выкарыстанне лексіка-граматычных сродкаў у залежнасці ад сітуацыі маўлення; выкарыстоўваць сродкі маўленчага этыкету ў пісьмовым выказванні; рэдагаваць і ўдасканальваць напісанае. У адпаведнасці з гэтым маўленчыя практыкаванні, накіраваныя на фарміраванне пералічаных уменняў, распрацоўваюцца на аснове зместава-кампазіцыйнага аналізу тэксту. Увага вучняў засяроджваецца на сінтаксічным і структурным адзінстве тэксту, яго функцыянальна-сэнсавых і жанравых асаблівасцях, што дапамагае замацаваць веды па лінгвістыцы і стылістыцы тэксту. Гэта дазваляе ўсвядоміць, што тэкст валодае сэнсавай цэласнасцю, звязнасцю, пісьмовы тэкст мае пэўную структуру, дзе кожны сказ звязаны з астатнімі граматычнай і сэнсавай сувяззю. Такі кірунак дае магчымасць разгледзець правілы кампазіцыйнай арганізацыі тэксту, прыёмы выражэння вядомай і новай інфармацыі, прааналізаваць мэтазгоднасць выбару з суадноснага па значэнні раду моўных сродкаў тую канструкцыю, якая па адценнях значэнняў адпавядае задачы камунікацыі і найбольш дарэчная ў дадзенай сітуацыі.

У працэсе працы вучні пераконваюцца, што "...ў кожнай нацыянальнай мове на працягу яе развіцця афармляюцца і замацоўваюцца грамадска ўсвядомленыя нормы ўжывання сродкаў мовы з улікам абставін, мэтаў і зместу выказвання" [2, 159]. Разам з гэтым маўленчыя практыкаванні павінны садзейнічаць фарміраванню інфармацыйных уменняў, такіх як *прачытаць (паслухаць) тэкст і ацаніць інфармацыю на ўзроўні "новае – невядомае"; зразумець падтэкст выказвання, суаднесці яго з асноўнай думкай; выявіць пазіцыю аўтара ў тэксце; выдзеліць сэнсавыя часткі тэксту; даць ацэнку новай інфармацыі*; *спрагназаваць змест выказвання, выказаць меркаванні пра далейшае разгортванне інфармацыі; утрымліваць у памяці неабходную інфармацыю, аднавіць яе ў пісьмовай форме ў патрэбнай сітуацыі; прачытаць (праслухаць) тэкст і знайсці інфармацыю ў адпаведнасці з мэтавай устаноўкай; якасна перапрацаваць прачытанае і самастойна кампенсаваць недахоп звестак, абапіраючыся на ўласны вопыт; разгарнуць частку тэксту, дапоўніўшы яе звесткамі з асабістага вопыту і інш.*

Варта адзначыць, што выпрацоўку рэцэптыўных і прадуктыўных маўленчых уменняў вучняў неабходна весці з улікам таго, што маўленне заўсёды мае накіраванасць на адрасата. Пісьмовае маўленне рэалізуецца ў пэўнай сферы суразмоўніцтва і пэўнай камунікатыўнай форме – *дыялогу* ці *маналогу*. На думку Г.В. Калшанскага, "вербальная камунікацыя ўяўляе сабой складанае структураванае ўтварэнне, у якім элемент камунікацыі, (...) выказванне, фарміруецца не як трафарэтная рэпрадукцыя гатовых элементаў, а з'яўляецца кожны раз прадуктам творчага гнасеалагічнага працэсу" [3, с.115]. Якасць маўлення залежыць як ад правільнасці выбару неабходных моўных сродкаў, так і ад іх граматычнага маркіравання. Багаты слоўнік дае магчымасць падабраць дакладны адпаведнік для рэалізацыі думкі, а дасканалыя моўныя ўменні і навыкі спрыяюць хуткаму выбару слоў і сінтаксічных канструкцый. Пры гэтым пабудова

выказвання адлюстроўвае шлях развіцця думкі ў свядомасці таго, хто піша, і ў выніку створаны тэкст дэманструе моўны і маўленчы ўзровень адрасанта.

Заключэнне. Пісьмо як від маўленчай дзейнасці патрабуе высокага ўзроўню развіцця творчых здольнасцей, арфаграфічнай і пунктуацыйнай пісьменнасці. Традыцыйна ў працэсе навучання беларускай мове выкананне заданняў у пісьмовай форме накіравана на замацаванне моўных уменняў вучняў і ў асноўным носяць рэпрадуктыўны (дыктанты, спісванне) або часткова прадуктыўны характар (канспект, тэзісы). Кампазіцыйныя ўменні фарміруюцца ў працэсе працы над пераказамі, сачыненнямі і перакладамі. Нягледзячы на тое, што яны адносяцца да творчых прац, на практыцы ўсё ж у сваёй большасці не вызначаюцца камунікатыўнай накіраванасцю. Таму спецыяльныя камунікатыўна арыентаваныя прыёмы навучання, якія суадносяцца з пералічанымі вышэй уменнямі, павінны падкрэсліваць значымасць вывучэння лінгвістычных тэм для рэальных патрэб суразмоўніцтва. Спалучэнне моўных і маўленчых ведаў з іх практычнай рэалізацыяй падвядзе да ўсведамлення неабходнасці авалодання законамі мовы для дакладнага выражэння камунікатыўнага намеру, паспяховага дасягнення мэты камунікацыі і эфектыўнасці маўленчых зносін у розных жыццёвых сітуацыях.

Спіс літаратуры

1. Львов, М.Р. Основы теории речи : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов. – М. : Академия, 2000. – 248 с.
2. Цікоцкі, М.Я. Стылістыка тэксту / М.Я. Цікоцкі. – Мінск : Бел. навука, 2002. – 223 с.
3. Колшанский, Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский ; отв. ред. А.М. Шахнорович. – 2-е изд. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 128 с.

ФАРМІРАВАННЕ ПРАФЕСІЙНА-КАМУНІКАЦЫЙНАЙ ЗАРЫЕНТАВАНАСЦІ СТУДЭНТАЎ У МЕЖАХ ВНВК “ФАКУЛЬТЭТ І РЭДАКЦЫЯ” (на прыкладзе спецыяльнасці “Беларуская філалогія. Літаратурная работа ў газетах і часопісах”)

Г.В. Навасельцава
Віцебск, УА “ВДУ імя П.М. Машэрава”

Сёння ў журналісцкай дзейнасці відавочнай стала тэндэнцыя да паглыблення канцэпцыі выдання. Газета мае поспех тады, калі знаходзіць сваю інфармацыйную нішу і мэтанакіравана працуе з рэальнай аўдыторыяй. Вызначаецца адметнай аўдыторыяй карпаратыўнае выданне, якое не толькі выконвае прадстаўнічую функцыю, але і ў інфармацыйна-публіцыстычным рэчышчы фарміруе грамадскую думку. Першасная практычная дзейнасць у рэдакцыі карпаратыўнага выдання дазваляе пазнаёміцца са спецыфікай працы журналіста, яе вызначальнымі тэндэнцыямі. Бесперапынная карэспандэнцкая практыка прадугледжваецца для студэнтаў спецыяльнасці 1-21 05 01-07 “Беларуская філалогія. Літаратурная работа ў газетах і часопісах” (3, 4, 5 курсы), праводзіцца на базе рэдакцыі газеты “Мы і час” у межах ВНВК “Факультэт і рэдакцыя” і дазваляе прасачыць фарміраванне прафесійна-камунікацыйнай зарыентаванасці студэнтаў, якія знаёмяцца са спецыфікай працы рэдакцыі, журналіста, літаратурнага работніка, замацоўваюць тэарэтычныя веды і прафесійныя ўменні на кожным этапе навучання.

Матэрыял і метады. На працягу абодвух семестраў навучальнага года студэнты друкуюцца ў газеце “Мы і час”, вядуць справаздачную дакументацыю. У дзённіку студэнт падрабязна фіксуе ход бесперапыннай карэспандэнцкай практыкі. Для аналізу зместу практыкі за 2010–2011 навучальны год быў абраны параўнальны метад, а таксама сацыялагічныя метады даследавання.

Вынікі і іх абмеркаванне. Газета “Мы і час” вызначаецца інфармацыйна-аналітычным зместам і прызначана для студэнтаў і выкладчыкаў. Асноўнай мэтавай аўдыторыяй выдання з’яўляюцца студэнты УА “ВДУ імя П.М. Машэрава”. Разам з тым газета выступае неад’емнай часткай карпаратыўнай прэсы, садзейнічае павышэнню карпаратыўнай культуры супрацоўнікаў, аб’яднанню калектыву, карыстаецца высокім аўтарытэтам у сваёй аўдыторыі і ў сістэме рэгіянальных выданняў Віцебскай вобласці.

Публікацыі ў студэнцкіх выданнях, арыентаваныя на моладзь, пішуцца больш яркай, жывой, вобразнай мовай, чым у гарадскіх СМІ. Паводле глыбіні раскрыцця тэмы іх можна аднесці хутчэй да інфармацыйных, чым да аналітычных жанраў. Аўтарамі большасці тэстаў выступаюць студэнты, для якіх такая дзейнасць з’яўляецца дадатковай мажлівасцю раскрыць свае творчыя здольнасці, праявіць сябе ў грамадскім жыцці вышэйшай навучальнай установы, звярнуць увагу на тыя тэмы і праблемы, якія цікавяць моладзь. Асноўнымі тэмамі для газеты “Мы і час”, як і для любога студэнцкага выдання, з’яўляюцца вучэбны працэс, навуковае і спартыўнае жыццё, шматлікія культурныя мерапрыемсты факультэцкага і агульнаўніверсітэцкага ўзроўню. Асаблівасці тэматыкі і спецыфіка аўдыторыі абумоўліваюць кампазіцыйную структуру як намару ў цэлым, так і асобных матэрыялаў.

Асноўнымі жанравымі формамі, найбольш запатрабаванымі ў студэнцкай прэсе, выступупаюць, безумоўна, інфармацыйныя тэксты. Трэба адзначыць высокую частотнасць ужывання нататкі, рэпартажа, бліц-апытання, інфармацыйнага інтэрв’ю. Найбольш цікавы для студэнцкай аўдыторыі, як і для саміх аўтараў, рэпартажны жанр, які праз свой вобразны характар дае мажлівасць выказваць эмоцыі і ўражанні. Запатрабаваным жанрам не толькі ў студэнцкай прэсе, але і фактычна ва ўсіх сродках масавай інфармацыі, застаецца інтэрв’ю.

Бесперапынная карэспандэнцкая практыка студэнтаў у рэдакцыі газеты “Мы і час” пачынаецца з вучэбна-азнаямляльнай (3 курс), якая становіцца важным этапам падрыхтоўкі будучага літаратурнага работніка рэдакцыі, і працягваецца літаратурна-карэспандэнцкай (4, 5 курсы). Кожны студэнт ва універсітэцкай газеце працуе па індывідуальным графіку, які абавязкова прадугледжвае працу ў рэдакцыйнай установе або па заданні рэдакцыйнай установы за яе межамі не менш, чым дзве гадзіны ў тыдзень.

Па выніках практыкі за 2010–2011 навучальны год кожны са студэнтаў мае публікацыю ў газеце (10 студэнтаў 3 курса, 15 студэнтаў 4 курса, 14 студэнтаў 5 курса), значная частка студэнтаў супрацоўнічае з выданнем пастаянна, што дазваляе ў поўнай меры сфарміраваць і ўдасканаліць практычныя навыкі літаратурных супрацоўнікаў.

На 3 курсе спецыяльнасці “Беларуская філалогія. Літаратурная работа ў газетах і часопісах” прадугледжваецца напісанне нескладаных інфармацыйных матэрыялаў (адлюстраванне культурных і спартыўных з’яў і падзей у жанры заметкі, рэпартажа); набор матэрыялаў; выкананне рэдакцыйных заданняў па падрыхтоўцы фотаматэрыялаў; азнаямленне з вёрсткай газеты.

На 4 курсе спецыяльнасці “Беларуская філалогія. Літаратурная работа ў газетах і часопісах” прадугледжваецца напісанне інфармацыйных матэрыялаў на

больш складаныя тэмы (адлюстраванне навуковых, культурных і спартыўных з'яў і падзей у жанры заметкі, рэпартажа, інфармацыйнай карэспандэнцыі, стварэнне інфармацыйнага інтэрв'ю); набор матэрыялаў; выкананне рэдакцыйных заданняў па падрыхтоўцы фотаматэрыялаў; удзел ў вёрстцы газеты; азнаямленне з сакратарскай справай; азнаямленне з методыкай падбору матэрыялаў у нумар; азнаямленне з карэктарскай справай.

На 5 курсе спецыяльнасці "Беларуская філалогія. Літаратурная работа ў газетах і часопісах" прадугледжваецца: напісанне аналітычных матэрыялаў (адлюстраванне агульнаўніверсітэцкіх падзей рознай тэматыкі ў жанры аналітычнай справаздачы, аналітычнай карэспандэнцыі, стварэнне аналітычнага інтэрв'ю); набор матэрыялаў; выкананне рэдакцыйных заданняў па падрыхтоўцы фотаматэрыялаў; удзел ў вёрстцы газеты; выкананне сакратарскай справы; удзел у падборы матэрыялаў у нумар; выкананне карэктарскай справы; азнаямленне з рэдактарскай справай.

Заключэнне. Вынікам бесперапыннай карэспандэнцкай практыкі, а таксама даследавання інфармацыйнай і аналітычнай спецыфікі газеты "Мы і час" у плыні студэнцкага друку і рэгіянальных, абласных сродкаў масавай інфармацыі стала:

- ✓ узмацненне ў выданні яркай і вобразнай інфармацыйнай плыні (укараненне методыкі напісання сінкрэтычнага рэпартажа; пашырэнне выкарыстання фотоздымкаў, уключаных каментарыяў, элементаў замалёўкі як эфектыўных сродкаў стварэння "эфекту прысутнасці" ў рэпартажным жанры);
- ✓ пашырэнне адной з найбольш перспектыўных методык падачы інфармацыі – дыялагічнага падыходу ў асвятленні тэм і праблем (укараненне методыкі выпрацоўкі пытанняў да інтэрв'ю; укараненне методыкі правядзення сікрэтычнага інтэрв'ю; укараненне методыкі стварэння партрэтнага інтэрв'ю);
- ✓ пашырэнне жанравай палітры выдання (укараненне методыкі напісання каментарыя; укараненне модыкі напісання бліц-апытання; укаранення методыкі напісання аналітычнай карэспандэнцыі);
- ✓ пашырэнне тэматычнай разнастайнасці выдання, якое выконвае прадстаўнічую функцыю ВНУ: газета развівала і працягвае развіваць не толькі адукацыйныя, але навуковыя, навучальныя і культурныя традыцыі ўстановы адукацыі. Разам з тым у выданні пастаянна раскрываюцца новыя тэмы: у юбілейным нумары "Мы і час" (20 лістапада 2010 года) асвятляюцца ў тым ліку гістарычныя падзеі, звязаныя з мінулым універсітэта; у нумары за 29 сакавіка 2011 года прадстаўлены матэрыялы, прысвечаныя Дню яднання народаў Беларусі і Расіі, актуальныя для студэнцкай аўдыторыі.

Спіс літаратуры

1. Градюшко, А.А. Студенческая печать : проблематика, дизайн, язык и стиль : сб. ст. / А.А. Градюшко, В.И. Ивченков, А.К. Свороб. – Минск : БГУ, 2008. – 206 с.
2. Студенческая журналистика : метод. рекомендации / [О.М. Самусевич и др.]. – Минск : БГУ, 2010. – 70 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Т.А. Пищулина
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Как известно, любая личность является социальным продуктом развития общества и представляет собой определенное целостное образование, сформиро-

вавшееся под влиянием социальной сферы, в которой происходило ее становление, появление в ней тех или иных социально-психологических качеств [1, с. 15]. В этом сложном процессе культура, на наш взгляд, играет огромную роль. Цель данной работы – выявление взаимосвязи языка и культуры, а также путей и способов формирования вторичной языковой личности. Актуальность исследования обусловлена необходимостью ориентации современной методики обучения иностранным языкам на реальные условия коммуникации, что обусловлено прогрессирующим развитием международных контактов и связей в политике, экономике, культуре и других областях.

Материалы и методы. Для работы были использованы труды Ю.Н. Караулова, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Халеевой, Г.Нойнера, В.П. Фурмановой. В ходе исследования применялись следующие методы: анализ научно-методической литературы по проблеме исследования, обобщение опыта ведущих педагогов и методистов, сравнительно-сопоставительный метод, анализ программ, учебной литературы, опытное преподавание.

Результаты и их обсуждение. Как утверждают в своих работах Г. Нойнер, В.В. Сафонова, овладение иноязычной культурой в процессе изучения иностранного языка не начинается с «абсолютного нуля». К моменту обучения под влиянием общего социокультурного фона родной среды у учащихся уже сформированы определенные представления об изучаемой культуре. К трем типам факторов родной социокультурной среды, влияющих на формирование представлений об изучаемой культуре, Г. Нойнер относит: (1) доминирующие социально-политические факторы (отношение к стране изучаемого языка, стандарты собственной социокультурной среды); (2) факторы общественной социализации (школа, работа, семья) и (3) индивидуальные факторы (возраст, пол, кругозор, индивидуальные возможности и др.). Нойнер делает вывод о том, что при изучении иноязычной культуры (К 2 – «второй культуры») под влиянием родной культуры и социокультурной среды, ряда индивидуальных факторов (К 1) учащиеся создают определенный имидж иноязычной культуры (К 3 – «третью культуру»), отличающийся от оригинальной (К 2). Это делает необходимым разработку современных моделей соизучения языков и культур, при которых учитывалось бы влияние родной культуры на формирование представлений о культурах страны изучаемого языка [3, с. 16].

В основе современной модели овладения иностранным языком лежит концепт языковой личности (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов), а применительно к обучению неродному языку – вторичной языковой личности (И. И. Халеева). Следовательно, в результате обучения у студента должны быть сформированы умения распознавать мотивы и установки человека, принадлежащего иному обществу с другой системой ценностей.

Языковая личность имеет уровневую организацию. Человек в своем речевом развитии прогрессирует, то есть постепенно переходит от более низкого уровня языковой личности к более высокому. Так, например, в свете концепции Ю.Н. Караулова языковая личность складывается из трех уровней:

1) нулевого – вербально-семантического, или лексикона личности, понимаемого в широком смысле, и включающего фонетические и грамматические знания личности;

2) первого – логико-когнитивного, представленного тезаурусом личности, в котором запечатлен «образ мира» или «система знаний о мире»;

3) второго – уровня деятельностно-коммуникативных потребностей, отражающего систему целей, мотивов, установок и интенциональностей личности [2, с. 236].

Нулевой уровень соответствует степени владения обыденным языком. Единицами, из которых изоморфно складывается личность, выступают отдельные слова, отношения между которыми охватывают все разнообразие их грамматико-парадигматических, семантико-синтаксических и ассоциативных связей. Совокупность этих связей распространяется на наиболее ходовые, стандартные словосочетания, простые формульные предложения и фразы, например, пойти в кино (go to the cinema), включить свет (turn on the light), взять такси (take a taxi) и др.

Первый уровень предполагает отражение в описании языка модели мира. Его единицами являются обобщенные (теоретические или обыденно-житейские) понятия, крупные концепты, идеи, выразителями которых оказываются те же слова нулевого уровня, но облеченные теперь дескрипторным статусом. Отношения между этими единицами выстраиваются в упорядоченную, строгую иерархическую систему, в какой-то степени отражающую картину мира. В качестве стереотипов первого уровня Ю.Н. Караулов называет устойчивые стандартные связи между дескрипторами, находящими выражение в генерализованных высказываниях, дефинициях, афоризмах, крылатых выражениях, пословицах и поговорках, например, “кто рано встаёт, того удача ждёт” (the early bird catches the worm), «знание – сила» (Фрэнсис Бэкон), («лат. scientia est potentia»).

Второй уровень включает выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием языковой личности, ее поведением, и в конечном итоге определяющих иерархию смыслов и ценностей в ее языке. В качестве единицы второго уровня выделяются не слова и элементы тезауруса, а коммуникативно-деятельностные потребности, например, спросить дорогу, обратиться к преподавателю (знакомому, другу), узнать информацию из печатного источника и т.д.

Мы полагаем, что модель вторичной языковой личности в большей степени адекватна межкультурной коммуникации, то есть способности человека к общению с представителями иного языкового образа. Данная способность складывается из овладения вербально-семантическим кодом изучаемого языка и «глобальной (концептуальной) картиной мира», позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность.

Ориентация на концепт вторичной языковой личности и, следовательно, на необходимость формировать у студентов навыки межкультурной коммуникации предполагает, что овладение иностранным языком не должно сопровождаться только изучением соответствующей культуры. Важно, чтобы чужая культура была включена в реальный жизненный процесс учащегося в результате расширения границ его индивидуальных фоновых знаний.

Взаимосвязанное коммуникативное, социокультурное и когнитивное развитие учащихся, являясь средством и результатом формирования вторичной языковой личности, призвано помочь им:

1. Понять и усвоить чужой образ жизни/поведения с целью разрушения укоренившихся в их сознании стереотипов (процессы познания).
2. Употреблять язык во всех его проявлениях в аутентичных ситуациях межкультурного общения (процессы формирования навыков и умений).
3. Расширить «индивидуальную картину мира» за счет приобщения к «языковой картине мира» носителей изучаемого языка (процессы развития).

Заключение. Таким образом, вторичная языковая личность представляет собой категорию, имеющую выход на такие качества личности индивидуума, как творчество, самостоятельность, способность строить взаимодействие и взаимопонимание с партнерами по общению (социальное взаимодействие), умение вклю-

чаться в современные мировые процессы развития цивилизации, совершенствовать человеческое общество.

На наш взгляд, положительные результаты в формировании вторичной языковой личности дают следующие методы: деловая игра, проектная работа, кейс-метод, видеозанятия, моделирование.

Список литературы

1. Богин, Г.И. Филологическая герменевтика / Г.И. Богин. – Калинин: КГУ, 1982.
2. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 261 с.
3. Сысоев, Л.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / Л.В. Сысоев. – Иностранные языки в школе, 2001, №4 – С. 12-18.
4. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И.И. Халеева. – Москва, «Высшая школа», 1989.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА АУДИОТЕСТОВ И ИХ ВАЛИДНОСТЬ

Д.О. Половцев
Витебск, ВФ УО ФПБ МУ «Международный университет «МИТСО»

Цель данной статьи заключается в определении методической характеристики аудиотестов и их валидность. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разработки качественной, оперативной и одновременно объективной системы контроля в современной общеобразовательной белорусской школе. В связи с этим вопросы тестирования понимания иноязычной речи на слух как формы промежуточного и итогового контроля становятся все более актуальными.

Материал и методы. Материалом исследования служат аудиотесты, используемые в современной белорусской общеобразовательной школе для промежуточного и итогового тестирования понимания иноязычной речи на слух выпускников. Основным методом исследования явилась верификация аудиотестов и тестовых методик контроля аудирования для определения наиболее валидных из них.

Результаты и их обсуждение. В отечественной методике контроль речевой деятельности рассматривается как система, которая всесторонне охватывает весь процесс обучения иностранному языку. Данная система отвечает нуждам учебного процесса и как его составная часть обнаруживает те или иные функции. К числу основных функций контроля следует отнести: установление степени владения каким-либо навыком, выявление возможного отставания, соотнесенность владения различными речевыми навыками.

В методической литературе выделяют скрытый и открытый контроль. Скрытый контроль осуществляется на основе непроизвольной формы внимания, он органично вплетается в канву общения. Скрытый контроль осуществляется и при рецептивных видах речевой деятельности.

Открытый контроль – «откровенный» контроль, он опирается на произвольную форму внимания, когда учащиеся вполне отдают себе отчёт в контролирующем характере выполняемой деятельности. Индивидуальный контроль при аудировании также следует включать в коммуникативную деятельность, когда понимание текста является лишь отправным моментом для решения задач более широ-

кого плана: использовать информацию, содержащуюся в тексте, сделать иллюстрацию к тексту и т.д.

Тест в широком смысле – это процедура, самым тщательным образом подготовленная в соответствии с определёнными разработанными правилами, прошедшая предварительную экспериментальную проверку и специальную процедуру для её улучшения, имеющая достаточную совокупность вопросов и заданий, предъявляемых испытуемому, отличающаяся формализацией ответов испытуемых, выделением в них части, несущей наибольшую информационную нагрузку, что ускоряет, облегчает и объективизирует их последующие анализ, обработку и интерпретацию [1, 58]. Тест применительно к методике преподавания иностранных языков – это совокупность вопросов и заданий, предъявляемых испытуемому с целью выявления уровня знаний, навыков и умений иноязычной речевой деятельности.

К числу функций и методических характеристик тестов относятся:

1) тест для проверки понимания иноязычной речи на слух должен существовать в форме совокупности вопросов (заданий), обеспечивающих (в большинстве случаев) однозначность ответов испытуемых, выделение в этих ответах части, несущей наибольшую информационную нагрузку, что позволяет ускорить, облегчить их анализ и обработку;
2) тест должен быть тщательно разработан в соответствии с определёнными правилами;
3) результаты тестирования аудирования должны быть объективными;
4) каждый тест должен иметь определённую цель и применяться в соответствии с данной целью;
5) тест должен включать задачу, требующую однозначного (как в языковом, так и в содержательном плане) решения;
6) задания теста для аудирования должны быть содержательно и конструктно валидны (следует обратить внимание на чёткость формулировок заданий);
7) важным свойством хорошо составленного теста для проверки понимания речи на слух является его экономичность. Под этим параметром подразумеваются малые затраты времени как на выполнение теста в целом, так и на отдельные виды заданий;
8) задания в тесте следует располагать по степени нарастания трудностей;
9) тесты как измерительное средство при разных видах контроля должны соответствовать определенным критериям, адекватно удостоверенным в паспорте измерительного средства и др.

Профессионально разработанные тесты позволяют объективизировать педагогические измерения, уменьшить погрешности оценки. Для этого они проходят процедуру стандартизации: проверку качеств по итогам выполнения теста репрезентативной группой испытуемых, доработку, определение статистических норм (характеристик). Стандартизованный тест должен иметь спецификацию – паспорт с нормами, условиями тестирования, инструкциями. Если тест должен измерять обученность испытуемого, он должен соответствовать поставленной цели. Такое соответствие называют валидностью, т.е. задания теста должны измерять те навыки и умения, для проверки которых они были составлены.

Использование тестовых методик непосредственно связано с исследованием валидности различных приёмов контроля понимания. В зарубежной литературе по вопросам тестирования можно встретить самые разнообразные подходы к определению термина валидности. Валидность теста включает в себя широкой круг понятий, что сказалось, во-первых, в отсутствии единства взглядов среди за-

рубежных и отечественных тестологов, психологов, методистов на то, что же следует понимать под валидностью, и, во-вторых, в разных вариантах перевода его на русский язык («адекватность», «пригодность», и др.). Указанное различие во взглядах настолько значительно, что некоторые авторы предпочитают употреблять даже другой термин – «уместность» (relevance), т. е. то, что соответствует данным условиям. Одни педагоги валидность теста определяют по его соответствию изученному материалу (curricular v.), данным математико-статистической обработки его результатов (statistical v.) или логико-психологического анализа (logical and psychological v.).

В самом общем виде валидность может быть определена как важнейшая характеристика теста, которая показывает, что измеряет тест и насколько хорошо он это делает. Иными словами, эта характеристика теста показывает большую или меньшую степень пригодности теста для его использования с определенной целью. Вопросы валидности – это вопросы о том, какие и насколько правильные и обоснованные выводы могут быть сделаны на основе тестовых оценок, то есть валидность имеет дело с обоснованностью выводов из тестовых оценок или других форм оценивания.

Основным средством валидации (валидация – процесс сбора необходимых данных или оценок для сопоставления их с результатами по тесту, валидность которого хотят определить) педагогических тестов является сопоставление результатов по тестам и нетестовым формам контроля. В этом случае оценки по нетестовым формам контроля выступают в качестве внешнего критерия. Для валидации тестов применяется также и методика рейтинга. Преимущество использования рейтинга для валидации тестов состоит в том, что при рейтинге удаётся получить количественные характеристики, коэффициент корреляции которых с индивидуальными тестовыми результатами может быть легко найден. Этот коэффициент корреляции как раз и является коэффициентом валидности данного теста.

Заключение. Использование аудиотестов как совокупности вопросов и заданий, предъявляемых испытуемому с целью выявления уровня знаний, навыков и умений иноязычной речевой деятельности представляется весьма перспективным. Вадидность теста – это его соответствие поставленной цели. Основным средством валидации аудиотестов является сопоставление результатов по тестовым и нетестовым формам контроля.

Список литературы

1. Бернштейн, М.С. К методике составления и проверки тестов / М.С. Бернштейн // Вопросы психологии. – 1968. – №1. – С.57 – 66.

НАПРАВЛЕННЫЙ АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОНЯТИЯ «КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА»

А.В. Сасновская
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В современной научной литературе нет однозначного понимания термина «ключевые слова». Проблемное поле ключевых слов разрабатывается в лингвокультурологии (А. Вежбицкая [1], Ю.С. Степанов [2] и др.). Согласно этому подходу, слово является частью культуры, фиксирует отражение реального мира и несет в себе определенный культурный код. В рамках психолингвистического подхода понятие «ключевое слово» определяется как экспликатор смысла в со-

знании реципиента в результате актуализации нескольких ассоциатов на одно и то же слово-стимул. Тогда термин «ключевые слова» можно определить как результат семантической компрессии текста в процессе его восприятия.

Множественность интерпретаций феномена «ключевое слово» порождает задачу создания модели его понимания в сознании студентов-филологов, будущих переводчиков. Ведь ключевые слова играют очень важную роль в процессе перевода и от того, какой смысл вкладывают будущие переводчики в данное понятие, зависит качество будущих переводов.

Материал и методы. Экспериментальные методы остаются наиболее популярными, в частности, потому, что они позволяют верифицировать гипотетические предположения. В психолингвистических опытах ярко проявляются индивидуально-специфические черты личности, отражающиеся в выборе языковых единиц, эквивалентных не только для данного контекста, но и для многих других случаев. В нашем исследовании мы прибегли к направленному ассоциативному эксперименту.

Результаты и их обсуждение. Направленный ассоциативный эксперимент значительно ограничивает свободу процесса ассоциирования и как бы “направляет” ассоциации в нужное русло исследовательской задачи, например, требуя от испытуемого дать слово, противоположное по значению, синонимы, или же те или иные синтагматические реакции: определения, глаголы и прочее. Однако сама “направленность” эксперимента и наложение некоторых рамок на процесс ассоциирования может уменьшать валидность результатов, полученных в этих экспериментах. В нашем случае считаем оправданным использование направленного ассоциативного эксперимента, так как мы перед нами стояла четко ограниченная исследовательская задача получения ассоциаций к словосочетанию «ключевые слова» с целью определения данного понятия в сознании носителей языка.

Общее количество испытуемых – 197 человек. Направленный ассоциативный эксперимент проводился среди студентов 1-3 курсов. Средний возраст испытуемых – 18 лет.

Инструкция для испытуемых: «Сейчас вы получите бланк, который вам нужно будет заполнить. Вы должны будете написать ваши ассоциации к словосочетанию, указанному в таблице. Вам нужно будет написать одно существительное, одно прилагательное и один глагол к заданному словосочетанию. Записывайте первое слово, которое придет Вам в голову. При этом вы должны писать предельно быстро, не раздумывая, быстрота ваших реакций является обязательным условием работы в эксперименте”.

После этого раздавались бланки и происходил собственно эксперимент, в ходе которого испытуемые в течение 1-2 минут напротив соответствующей графы записывали свои ассоциации. Затем заполненные испытуемыми бланки были собраны для последующего анализа и построения графосемантической модели понятия «ключевые слова».

Таким образом, мы провели эксперимент, целью которого является построение графосемантической модели понятия «ключевые слова» среди студенческой аудитории. По результатам эксперимента, в сознании студенческой аудитории понятие «ключевые слова» ассоциируется в первую очередь со словами:

Существительные: *смысл (42), ключ (28), текст (13), термин (11), правило (11).*

Прилагательные: *главный (83), важный (30), основной (22), ключевой (11).*

Глаголы: *выделять (46), учить (20), направлять (15), объяснять (9), запоминать (8), подсказывать (8).*

Единичные реакции, которые можно объединить тематически, были сгруп-

пированы в ассоциативные поля (АП). Остальные были объединены в графы «Другое».

В АП «Образование» входят такие ассоциации, как *реферат (2), ответ (2), изложение, книга, конспект, монолог, пересказ, словарь, сочинение, учебник, учёба, учитель.*

АП «Тема» включает ассоциации: *суть (3), тема (3), идея (2), сущность (2).*

АП «Важность»: *важность, влияние, внимание, значимость.*

АП «Эмоциональный»: *красивый (3), интересный (2), легкий (2), выдуманный, выразительный, независимый, непонятный, понятный, правильный, разнообразный, смешной, эффективный.*

АП «Влияющий»: *основополагающий (2), существенный (2), влияющий, значимый, ёмкий, определяющий, решающий.*

АП «Необходимый»: *нужный (3), необходимый (2), полезный.*

Графа «Другое» в разделе существительных включает следующие ассоциации: *правда (2), буква, выбор, жизнь, загадка, иностранный язык, Интернет, источник, код, костяк, название, орфография, письмо, план, речь, существительное, схема, факт, фундамент, цель.*

Графа «Другое» в разделе прилагательных состоит из нижеследующих ассоциаций: *английский, вводный, вспомогательный, выделенный, истинный, краткий, научный, ответственный, похожий, различный, структурный, устойчивый, характеризующий.*

Графа «Другое» в разделе глаголов: *читать (3), выбирать (2), думать (2), изучать (2), напоминать (2), подбирать (2), решать (2), составлять (2), угадать (2), характеризовать (2), бронировать, влиять, воспроизводить, выявлять, делать, заключать, замечать, звучать, слышать, облегчать, означать, отвечать, передавать, преподавать, придумывать, прислушиваться, раскрывать, рассматривать, расти, создавать, составлять, уточнять.*

Заключение. Таким образом, по результатам эксперимента, можно говорить о том, что в сознании студентов понятие «ключевые слова» ассоциируется с теми, которые выделяют главное, или смысл. В ходе эксперимента мы выяснили, что студенты-филологи разделяют определение понятия «ключевые слова», данное психолингвистами. В психолингвистике «ключевые слова» определяют как результат семантической компрессии текста в процессе восприятия.

В ассоциативном эксперименте принимала участие непосредственно студенческая аудитория. Этот факт характеризуют полученные ассоциации-глаголы, которые напрямую связаны с деятельностью студентов (учить, объяснять, подсказывать и т.п.). Данный факт также подтверждается ассоциациями-существительными (термин, правило, подсказка, реферат и др.). Это говорит о том, что большую роль при проведении ассоциативного эксперимента играет ведущая деятельность участника эксперимента. Некоторые единичные реакции (иностранный язык, английский) указывают на то, что с понятием «ключевые слова» студенты встречаются на занятиях по иностранному языку при осуществлении переводов текстов.

Список литературы

1. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание : [пер. с англ.] / Анна Вежбицкая ; отв. ред. и сост. М. А. Кронгауз ; вступ. ст. Е. В. Падучевой. – Москва : Рус. слов. , 1996. – 411 с.
2. Степанов, Ю. С. Основы общего языкознания : учебное пособие для студентов филологических специальностей педагогических институтов / Ю. С. Степанов. – изд. 3-е. – Москва : URSS, 2010. – 270 с.

ИЗУЧЕНИЕ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ОСНОВЕ

В.В. Халючкова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью формирования коммуникативной компетенции школьников общеобразовательных школ в процессе языкового образования. Языковой материал должен изучаться не как самоцель, а на функциональной основе, когда внимание учащихся сосредоточивается на осознании роли изучаемых конкретных фактов для создания речевых высказываний в устной и письменной форме [1, с. 52]. Обучение должно вестись не от основ науки о языке к тому, что может дать их изучение для практики речи, а от ведущих умений и навыков речевой деятельности к отбору теоретического материала, который обеспечит сознательную работу над ними. Такого рода учебный процесс можно построить лишь в том случае, когда языковой материал в школе будет преподаваться с точки зрения его назначения и функций в речи, его практической значимости для передачи основного смысла высказывания и достижения поставленного результата коммуникативного взаимодействия [2]. Целью данного исследования является выявление особенностей изучения русской грамматики на основе функционального подхода в общеобразовательной школе Республики Беларусь.

Материал и методы. Теоретико-методологической основой исследования являются труды по профессиональной педагогике и лингвистике, по содержанию и методике языкового образования.

В работе использовался теоретико-методологический анализ педагогической, психологической, методической литературы; изучение и обобщение педагогического опыта.

Результаты и их обсуждение. Задача формирования коммуникативной компетенции учащихся в процессе обучения русскому языку требует выделения функциональной грамматики в отдельную систему. Функциональная грамматика – это грамматика, нацеленная на изучение и описание функций единиц строя языка и закономерностей функционирования этих единиц во взаимодействии с разноуровневыми элементами окружающей среды [3, с. 6]. Предметом функциональной грамматики становится грамматический строй языка в процессе его функционирования. Специфика функциональной грамматики проявляется, прежде всего, в реализации принципа «от функций к средствам». Она отличается от традиционной грамматики своей ориентацией на общую коммуникативную функцию языка.

Создание системы упражнений по ознакомлению учащихся с грамматическими категориями на функциональной основе осуществлялось нами на базе таких номинативных и коммуникативных единиц как слово, словоформа, словосочетание, предложение, текст. Под номинативной единицей речи мы понимаем определенный отрезок речи, который выполняет функцию называния. Под коммуникативной единицей речи мы понимаем тот отрезок речи, который выполняет функцию сообщения.

Слово – номинативная единица языка, выражающая своим звуковым составом понятие о предмете, процессе, явлении действительности, их свойствах или отношениях между ними. В слове сочетаются фонетический, лексико-семантический и грамматический признаки [4, с. 305]. На уроках русского языка должна проводиться системная работа по обогащению словарного запаса учащихся, акцентируя внимание на лексическом значении слова.

Словоформа – это номинативная единица, складывающаяся из лексического и грамматического значений. Грамматическое значение видоизменяет или уточняет лексическое значение словоформы грамматическим способом [4, с. 308]. Словоформа должна занимать главенствующую роль при ознакомлении с грамматическим явлением, при усвоении его функциональной значимости как в контексте речи, так и вне контекста. Важную роль при этом занимает знание грамматических значений словоформы.

Словосочетание – это соединение двух или более знаменательных слов, связанных по смыслу и грамматически, выражающее единое, но расчлененное понятие и представляющее собой сложное наименование явлений объективной действительности [4, с. 403]. Словосочетание представляет собой единицу называния, номинативную единицу, которая наряду с отдельным словом входит в состав предложения, выполняя лексико-семантическую функцию сложного наименования предметов и явлений.

Словосочетание является связующим звеном между словоформой и предложением. Соединение одной словоформы с другой служит для выражения синтаксических отношений между словами. Знания о словосочетании дают возможность увидеть проявление различных значений грамматической категории.

Предложение – коммуникативная единица, минимальная единица человеческой речи, представляющая собой грамматически организованное соединение слов (или слово), обладающее известной смысловой и интонационной законченностью [4, с. 227]. В предложении уже изученные языковые единицы приобретают функциональную значимость. Будучи единицей общения, предложение вместе с тем является единицей формирования и выражения мысли, в чем находит свое проявление единство языка и мышления.

Текст – это единица коммуникации, продукт говорения. Сама коммуникация должна быть определена как текст, поскольку в тексте реализуется, прежде всего, двусторонняя направленность речевого акта и смысловая завершенность в пределах определенного отрезка речевого общения. На уровне текста как высшей единицы обучения коммуникативной деятельности в любом ее виде можно проследить степень сформированности коммуникативной культуры учащихся. Т.С. Кудрявцева указывает, что в каждом виде речевой деятельности коммуникативная компетенция, в конечном счете, формируется на уровне текста [9]. Текст является высшей языковой единицей в системе коммуникативных единиц при формировании коммуникативной культуры в процессе изучения грамматических категорий.

Целенаправленная работа с такими учебными единицами, как слово, словоформа, словосочетание, предложение, текст в процессе изучения грамматики русского языка на функциональной основе обогащает словарный запас учащихся, формирует умение правильно, в соответствии с условиями речевой ситуации употреблять изучаемые языковые единицы в соответствующих грамматических формах. В процессе такой работы ученики получают знания функционально-семантических особенностей языковых единиц, представление о их роли в предложении, тексте.

Заключение. Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что изучение грамматики русского языка на функциональной основе предполагает, прежде всего, понимание языка как системы языковых средств, служащих для достижения определенных целей речевого общения, и реализуется в принципе «от функций к средствам». Ознакомление учащихся с грамматическими категориями должно происходить на базе таких единиц как слово, словоформа, словосочетание, предложение, текст. Такой подход к обучению дает возможность максимально реализовывать принцип функциональной грамматики.

Список литературы
1. Учебные программы для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения 1–4 классы. – Минск.: Национальный институт образования, 2008. – 286 с.
2. Новый коммуникативно ориентированный курс русского языка / Л.Ф. Климанова [и др.] // Начальная школа. – 1994. – №7 – С.23–28.
3. Бондарко, А.В. Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис / А.В. Бондарко. – Ленинград: Издательство «Наука» Ленинградское отделение, 1987. – 348 с.
4. Розенталь, Д.Э. Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – Москва: Оникс, 2008. – 624 с.
5. Кудрявцева, Т.С. Современные подходы к обучению русскому языку / Т.С. Кудрявцева // Русский язык в школе. – 1996. – №3. – С. 3–9.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НА УРОКАХ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Е.А. Чиковановa
Орша, Оршанский колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В условиях современного развивающегося общества всё большее значение приобретает формирование личности, обладающей ценностным сознанием, нестандартным мышлением, нравственной, интеллектуальной, методологической культурой, способной к самопознанию, саморазвитию, к творческой самореализации. Выполняя данный социальный заказ, образование способствует формированию образованной, культурной, творческой, а значит конкурентоспособной личности – как важнейшего национального достояния.

Понятие «культура» всеобъемлющее, его главным признаком являются «глубокое, сознательное и уважительное отношение к наследству прошлого, способность к творческому воспроизведению и преобразованию действительности в той или другой жизненной сфере» [1, 4]. Исследовательская культура, выступая неотъемлемой частью общей культуры, владеет такими же атрибутами, но имеет более конкретную направленность.

Актуальность вопроса о формировании исследовательской культуры вытекает из квалификационных требований к выпускнику среднего специального учебного заведения, который должен владеть основными исследовательскими умениями и навыками.

Материал и методы. Объектом настоящего исследования выступает исследовательская культура как объективная реальность, предметом - средства формирования исследовательской культуры на уроках языка и литературы.

Во время учёбы в колледже учащиеся проходят три базовых этапа формирования исследовательской культуры: формирование элементарной исследовательской грамотности, понятие и овладение исследовательской деятельностью, формирование общепрофессиональной исследовательской компетенции.

В условиях колледжа постепенное включение всех учащихся в исследовательскую деятельность представляется возможным уже с первого года обучения. Уже в программах по белорусскому и русскому языкам заложены основы формирования исследовательской культуры учащихся. Систематическое выполнение упражнений (поиск источников информации, составление и запись тезисов, конспектирование, составление плана, составление публичной речи на заданную тему

в разных функциональных стилях языка) содействует тому, что у учащихся возникает и развивается понятие об исследовательской деятельности, а так же её мотивах и ценностных ориентациях.

Уроки литературы создают благоприятные условия для начального этапа формирования исследовательской культуры учащихся. На этих уроках широко используется самостоятельная работа, и в первую очередь самостоятельная работа с книгой, определённой литературой.

Плодотворная работа с литературой начинается с поиска источников, поэтому учащимся, получившим задание для самостоятельной работы, нужно обраться в библиотеку к каталогам. Для знакомства с каталогами и формирования умения работать с ним учащимся предлагаются следующие задания: найти произведения конкретного автора, составить выставку книг определённого писателя, литературного критика и т.д. (при этом необходимо обратиться к алфавитному каталогу), найти критическую или литературоведческую статью в журнале, найти критические материалы по творчеству конкретного писателя, поэта, литературные произведения, посвящённые определённому деятелю культуры Беларуси, создать мини-выставку книг по современной белорусской драматургии и т.д. (в этом случае учащиеся обращались к систематическому каталогу). В результате таких заданий учащиеся, приобретая знания по литературе, учатся пользоваться библиотечными каталогами, искать необходимую информацию, затрачивая на это минимум времени.

Обычно после знакомства с источниками информации предполагается их конспектирование или записывание необходимых тезисов. Сначала целесообразно предлагать учащимся планы таких конспектов. Необходимо ответить, что большую эффективность несут пункты плана, сформулированные в виде проблемных вопросов: они требуют от учащихся поиска главных деталей, доказательств. Постепенно учащиеся учатся выделять главную мысль, сохранять логику изложения материала. После этого осуществляется переход к составлению текстуальных, тематических и свободных конспектов.

Как демонстрация собственных достижений, промежуточное подведение итогов учебной деятельности, выступаю уроки-семинары. Эта форма обучения включает разнообразные виды работ: обмен мыслями, дискуссии, совместный поиск ответов на проблемные вопросы, сообщения учащихся, которые являются итогом их как урочной, так и самостоятельной работы. Сообщение представляет собой небольшое исследование учащегося по определённой теме. Это сложная работа, потому что включает разнообразные виды работ учащегося: поиск источников информации; просмотр содержания найденной литературы; тщательная проработка текста; составление плана; запись тезисов; написание сообщения; собственный вывод по теме исследования. Кроме знаний по языку или литературе учащийся при написании сообщения демонстрирует и степень сформированности исследовательской культуры.

Например, на уроках литературы можно предлагать учащимся сообщения, которые условно подразделяются на несколько видов: сообщения по конкретному художественному произведению; сообщения, где определяются характерные черты, особенности художественной манеры определённого писателя, поэта; сообщения, которые характеризуют общее состояние развития литературы в заданный период – в зависимости от темы работа будет иметь свои особенности.

Во время обучения написанию сообщений (целесообразно предлагать алгоритм (схему, план) работы, который может иметь следующий общий вид: сначала определи, что тебе известно по данной теме (как бы та сам ответил на задан-

ный вопрос?); найди литературу, которая поможет ориентироваться в проблеме; определи, в каком направлении будет развиваться твоё рассуждение и составь его план; если в литературе встречаются разные взгляды на данную проблему, отрази их в своём сообщении; не забывай отразить собственный взгляд на проблему; сделай выводы, обобщения (они должны быть лаконичными, краткими); укажи литературу, которой пользовался.

Результаты и их обсуждение. Систематическая работа по формированию исследовательской культуры у учащихся дает положительные результаты. Целенаправленная работа преподавателя позволило определить упражнения, регулярное использование которых на уроках языка и литературы помогает в формировании исследовательской культуры учащихся:

1. Прочитать текст, составить его тезисный план.
2. Прочитать учебный текст и составить к нему 4 – 5 вопросов (желательно различных типов).
3. Прочитать текст, составить его краткий конспект.
4. Прочитать текст и в тезисной форме изложить новый для вас материал.
5. При беглом просмотре текста выделить его основные структурные части.

Заключение. Владение исследовательской культурой – необходимая характеристика современного специалиста в области образования. Формирование исследовательской культуры учащихся направлено на управление их познавательной деятельностью в процессе организации учения как продуктивной творческой деятельности с учётом рациональных приёмов запоминания и переработки новой информации в сравнении с уже известной.

Формирование исследовательской культуры стимулирует самостоятельную работу и творческий поиск учащегося, актуализирует интеллектуальный потенциал его личности.

Список литературы

1. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании /И.Г.Захарова. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 192 с.

Исторические науки

ПОЛИТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФОРМА ПОДГОТОВКИ К ПОЛИТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

О.В. Вожгурова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Потребности общества, развитие науки и техники, политика государства, методологическая позиция ученых являются основными объективными и субъективными факторами, влияющими на содержание образования, и приобретают особую значимость при определении его направлений, в том числе и при определении содержания политического образования в условиях высшей школы.

Цель статьи: выявить уровень политической социализации, обосновать значимость изучения социально-гуманитарных дисциплин по формированию политической культуры студенческой молодежи на примере УО «ВГУ им. П.М. Машерова».

Материал и методы: теоретический анализ, анкетирование, сравнение, обобщение.

Результаты и их обсуждение. Политическое образование – необходимая форма подготовки к политической социализации, в ходе которой формируются качества и свойства, необходимые человеку для адаптации к данной политической системе и выполнения им определенных политических ролей. Приобретенные в ходе обучения знания с большой вероятностью могут проявляться во взглядах, убеждениях и политической практике.

С целью изучения уровня политической социализации было проведено социологическое исследование среди студентов 4-5 курсов, охватившее более 400 респондентов. При проведении опроса выяснилось, что 10,7% студентов пятого курса и 15,6% студентов четвертого курса не проявляют интереса к политической жизни страны вообще. Позитивно, что у многих студентов (62,2%) сложилась, по их мнению, собственная позиция относительно общественно-политических событий в стране, 10,7% респондентов не только имеют, но и считают возможным ее отстаивать, у 37,8% – позиция не сложилась, и никто из них не придерживается позиции других людей.

На уровне деятельности – член политической партии, движения – никто из респондентов активность не проявляет. Половина опрошенных предпочитает лишь интересоваться политической информацией, а не прямо или косвенно участвовать в политической жизни. Большинство студентов проявляет политическую активность, регулярно участвуя в выборах; небольшой процент студентов (11,3%) участвует в деятельности общественных организаций.

Однако следует отметить, что молодежь осознает значимость своей политической активности и считает, что любой современный человек должен приобщаться к политической деятельности, участвовать в решении социально значимых проблем. Это необходимо для саморазвития и самосовершенствования личности – полагают 42,9% опрошенных; небольшой процент студентов (14,3%) указывает на зависимость своей будущей карьеры от политической активности. Свою политическую пассивность студенты объясняют тем, что считают: от их участия в политической жизни страны ничего не зависит (49,8%), ссылаются на отсутствие свободного времени (20,9%), не видят в себе соответствующих способностей (18,6%), считают, что есть более интересные занятия (10,7%).

В ходе исследования мы также попытались выяснить, какие источники получения информации о политической жизни страны популярны у молодежи. Как показали результаты, наиболее популярными являются телепередачи, Интернет, пресса. Половина респондентов отметила, что информацию о политической жизни страны получает от преподавателей. Менее всего студенты пользуются информацией от друзей и зарубежных источников информации; 3,6% студентов политическими новостями вообще не интересуются.

Результаты проведенного анкетирования позволяют констатировать, что студенческая молодежь оказывается недостаточно информированной по политическим вопросам, не обладает необходимым уровнем политических знаний, не имеет сложившихся политических взглядов и убеждений и, соответственно, не проявляет должной общественно-политической активности. Это подтверждает необходимость активизации процесса формирования политической культуры студенчества. Особое значение здесь уделяется преподаванию социально-гуманитарных дисциплин, в том числе политологии, содержание которой направлено на овладение политическими знаниями, отражающими действительность, приобретение качеств, необходимых для осознанного участия в делах государства и общества. Дисциплина помогает правильно ориентироваться в событиях, иметь

свою точку зрения, определять свое отношение к существующим политическим структурам, вырабатывать определенную линию политического поведения.

Актуальность изучения социально-гуманитарных дисциплин также подтверждается проведенным социологическим исследованием. На вопрос «Что бы Вы хотели получить при изучении социально-гуманитарных дисциплин для формирования личностных качеств и мировоззренческих ориентиров в жизни» ответы распределились следующим образом: знания об общекультурных ценностях – 57,3%, больше сравнительных знаний о современных тенденциях развития человеческой цивилизации – 48,7%, знания и навыки жизнедеятельности в гражданском обществе и правовом государстве – 36,5%, знания о поведении в конфликтных, нестабильных обществах и ситуациях – 32,2%, знания и навыки анализа социально-политических процессов в стране и мире – 25,8%. Большой интерес для студентов представляет вопрос о том, движется ли мир к единой цивилизации, ценности которой станут достоянием всего человечества, или же усилится тенденция к культурно-историческому разнообразию. Они проявляют внимание к получению знаний о некоторых важнейших, выработанных определенной цивилизацией формах и достижениях, которые стали общечеловеческими, получили всеобщее признание и распространение. Важным для молодежи представляется изучение особенностей протекания социальных конфликтов в исторических, национальных, политических условиях отдельных стран, ее также волнует проблема поведения в конфликтных обществах и ситуациях. Значимым является приобретение умений анализировать происходящие социально-политические процессы в мире и, в особенности, своей стране.

Заключение. Как видно из результатов социологического исследования, студенты пытаются определиться в сложно меняющемся мире с гражданской позицией, найти свое место в новой социально-политической ситуации. Они увязывают изучение социально-гуманитарных дисциплин с вопросами распространения экономических, политических, культурных процессов за пределы государств, постепенного преобразования разнородного социального пространства в единую всемирную систему. Это позволяет говорить о том, что содержание социально-гуманитарных дисциплин, в том числе и политологии, имеет определенное значение в формировании политических ориентаций молодежи, выработке навыков адекватного участия в политической жизни общества.

Безусловно, в содержательном аспекте политическая наука должна усилить связь с политической реальностью. Время системы наций-государств прошло, и политология должна отражать содержание происходящих в мире перемен, что обеспечит ее релевантность. Актуальным представляется взаимодействие с Интернетом и усиление внимания к проблемам нашей страны: становления гражданского общества, формирования многопартийности, установления диалога и взаимопонимания между различными политическими институтами, формирования политической культуры в условиях политического плюрализма и особенностей белорусского менталитета. Необходимо максимально адекватное познавание современной белорусской политической реальности, институциональных изменений в экономической, политической, социальной, духовной сферах белорусского общества.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЕСТНЫХ ОРГАНОВ ВЛАСТИ ВИТЕБСКОЙ ГУБЕРНИИ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМЫ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (1919 – НАЧАЛО 1920-х гг.)

Т.П. Иванова
Витебск, ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»

Предметом исследования является взаимодействие деятельности центральных и местных органов власти по осуществлению реформирования в сфере народного образования в Витебской губернии в 1919-1922 гг. Цель исследования – анализ исторического опыта развития народного образования в условиях завершения гражданской войны и перехода к нэпу; показ трудностей в развитии образования, выявление тенденций и противоречий. Актуальность исследования обусловлена важностью приобретения опыта реформирования народного образования в целях предупреждения влияния негативных явлений и факторов развития.

Материал и методы. В качестве источника использованы опубликованные и неопубликованные архивные материалы, а также монографии и другие публикации современных белорусских исследователей В.В. Акуневича, Е.Г. Андреевой, Т.И. Баталко, М.А. Беспалой, В. Гимбута, А.И. Зеленковой, А.Л. Дединкина, В.П. Жукова, Н.И. Куракевич, И.А.Пушкина, И.М. Романовой, В.В. Тугая и др., российских – П.Ф. Каптерева, А.В. Пыжикова и др. При исследовании данного вопроса использованы методы сравнения и анализа, ретроспективный метод.

Результаты и их обсуждение. Реформирование народного образования осуществлялось практически с первых дней Советской власти. Архивные документы подтверждают, что в процессе создания советской школы формировались новые черты: совместное обучение юношей и девушек, светский характер образования, система подготовки кадров «красных учителей» и др. Преодолевались такие трудности, как отсутствие помещений, несоблюдение элементарных санитарных правил, беспризорность детей и подростков, колоссальные материальные проблемы.

В принятой на VIII съезде РКП(б) Программе (1919 г.) были намечены конкретные задачи в области народного образования: осуществление обязательного общего и политехнического образования для всех детей до 17 лет; создание сети дошкольных учреждений; широкое распространение профессионального образования; открытие широкого доступа в аудитории высшей школы для всех желающих учиться, и в первую очередь, для рабочих.

Фактически в годы гражданской войны была осуществлена реформа школы. Прежде всего, ставилась задача соответствия школьного образования насущным экономическим потребностям времени. Характерная черта рассматриваемой реформы – особое внимание и высокая оценка фабрично-заводских подростков как объекта воспитания в государстве рабочей диктатуры. С 17 до 15 лет понижался возраст для поступления в специальные профессиональные учебные заведения.

Предполагалось, что политическое образование займет самое видное место в системе образования. В воспитательном отношении общеобразовательная школа должна была избегать нивелировки учащихся «путем участия детей в школьном самоуправлении, однако без игры в школьные псевдореспублики». Рекомендовалось отказаться от сообщения учащимся отвлеченных знаний вместо столь необходимых умений и навыков на основе «трудовых процессов».

В 1919-1920 гг. перед сельской школой была поставлена непосредственная практическая задача: организовать трудовое воспитание. Для ее выполнения

с 1 октября 1919 г. по распоряжению наркоматов просвещения и земледелия создавались губернские сельскохозяйственные комиссии. При содействии комиссии в уезды Витебской губернии направлено 26 613 экземпляров сельскохозяйственной литературы. Для учителей читались лекции по огородничеству, пчеловодству, садоводству. Организовывались летние лагеря, создавались трудовые дружины из учащихся для работы в советских имениях и коммунах, школьные участки. Согласно нормативным требованиям на школьных участках должны быть устроены: питомник, коллекции местной травяной флоры и декоративных растений, медоносное поле, дендрологическое отделение, сад, а по возможности, устроены парники и оранжереи, должно уделяться внимание кролиководству и пчеловодству. Детальный план конкретного школьного участка разрабатывался уездной сельскохозяйственной комиссией. Витебский губернский отдел народного образования выделил на эти нужды в качестве первого аванса 5,5 млн. руб. Школьных учителей, свободных от курсов и внешкольной работы, привлекали к работе участков на правах мобилизации. Учителя и учащиеся, работающие на участках, должны были обеспечиваться питанием, обувью и рабочими костюмами [2, с. 21-23].

Но это, в общем-то, интересное дело, не имело значительного продолжения: местные крестьяне предпочитали использовать труд детей в собственных хозяйствах, опытные участки содержались кое-как, преимущественно силами учителей, да и те не всегда располагали для этого временем, будучи отозванными на курсы и общественные работы.

Вопросы реформирования образования рассматривались и на I Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию, состоявшемся в апреле 1919 года. Обращалось внимание на то, что организация, создание и методы воспитательной работы должны осуществляться с учетом возрастных особенностей детей. На съезде констатировалось: семья как источник воспитательного воздействия угасает, распадается и нет никаких оснований препятствовать этому явлению. Более устойчивой формой, отвечающей цели социального воспитания, был признан детский дом, задуманный как «общественная форма спасения детей». Большое значение уделялось обслуживанию детских интернатов.

В Витебской губернии одной из форм детских учреждений являлись «детские очаги» (детские сады с длительным сроком пребывания и смешанным составом детей (от 3 до 16 лет) [1, с. 6].

В настоящее время историками и педагогами дается неоднозначная оценка реформы 1919 г. Целью реформы являлось «коммунистическое воспитание». Главное внимание обращалось на приобретении учащимися конкретных профессиональных навыков, востребованных в производстве. Реформа была продиктована определенной политической и социально-экономической ситуацией в стране. Заметим, что важнейшей задачей педагогической науки является развитие физических и духовных сил детей и юношества. Основополагающий тезис самых известных педагогов – Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.В. Фребеля, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого – воспитывать, прежде всего, человека, а потом гражданина. Да и семья, хотя и переживала кризис, как педагогический фактор, продолжала оказывать влияние.

Вместе с тем, согласно реформе образования в 1919–1920 гг. в Витебской губернии были проведены мероприятия, направленные на улучшение школьного дела. В 1920/21 учебном году открылись около 300 новых, преимущественно начальных, школ; образована губернская комиссия помощи школе. В 1921 г. открыты Витебские еврейский и русский педтехникумы, Велижский, Городокский,

Невельский и Полоцкий педтехникумы, курсы в Невеле и Сенно [3, л. 29-30]. В 1921 г. сформировались вечерние школы как тип массового рабочего образования.

Практически заново после окончания немецкой оккупации создавалась профессионально-техническая образовательная сеть в губернии. В 1919 г. был открыт Витебский вечерний рабочий техникум; в 1920 г. – Витебский механический техникум, 8 школ профессионально-технического образования, Черницовское техническое училище; в 1921 г. – Лосвидская, Бочейковская и Конашевская сельскохозяйственные школы, Полоцкая лесная школа, художественно-гончарная школа в Велиже [3, с. 7, 27-28]. Губернский бюджет 1922/1923 учебного года составлял 4/5 бюджета 1913 года. Доля бюджета образования определялась в общегубернском 18,1%.

Заключение. Государственная политика в области образования была направлена на создание новой системы образования и воспитания, обеспечение реальных возможностей детям рабочих и крестьян получать знания, развитие профессионально-технической, средней специальной и высшей школы, повышение роли кадров народного образования в строительстве социализма. Исторический опыт проведения реформ в области народного образования подтверждает необходимость тщательной подготовки их осуществления, обеспечения взаимодействия центральных и местных органов власти, конструирования конкретной модели региональной политики в названной сфере, разнообразия форм ее осуществления в целях решения проблем и запросов различных слоев населения.

Список литературы

1. Государственный архив Витебской области. Ф.246.Оп.1.Д.91.Л.6.
2. Ф. 2262. Оп.1.Д.123.Л.21-23.
3. Ф.246.Оп.1.Д.29.Л.7,27-29,50.

ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ВЕТЕРИНАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ В ДОВОЕННЫЙ ПЕРИОД

И.И. Картунова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В настоящее время в Республике Беларусь идет процесс реформирования системы ветеринарного образования. При определении задач и направлений реформирования необходимо учитывать особенности системы подготовки ветеринарных кадров, существующие традиции. В связи с этим исследование проблемы становления и развития системы ветеринарного образования в историческом плане приобретает особую актуальность.

Цель исследования – выявление основных факторов развития ветеринарного образования в Беларуси в довоенный период.

Материал и методы. Истоковедческой базой послужили исследования ученых, работающих в данной области. Работа выполнена с использованием комплекса методов, реализуемых в историко-педагогических исследованиях.

Результаты и их обсуждение. В начале XX века в связи с широким распространением эпизоотий, недостатком ветеринарных кадров, мобилизацией ветспециалистов в армию возникла необходимость расширения и укрепления сети ветеринарных учреждений.

Для расширения подготовки ветеринарных врачей на базе сельскохозяйственного техникума в 1924 году был открыт ветеринарный институт в Витебске [1].

На заседании Могилевского губисполкома 9 апреля 1918 года образован губернский ветеринарный отдел, в обязанности которого входило проведение мероприятий по предупреждению заразных болезней домашних животных, оказание им лечебной помощи и охрана здоровья людей от болезней, общих человеку и животным.

В марте 1919 года в Могилеве проводился губернский съезд ветеринарных специалистов, в работе которого принимали участие представители ветслужб и других губерний Беларуси. На съезде рассматривались вопросы ветеринарно-санитарного состояния губернии, правового положения ветеринарных работников, ветеринарного просвещения и другие.

После образования Гомельской губернии на первом губернском делегатском съезде ветеринарных специалистов в июне 1919 года была утверждена советская ветеринарная служба во главе с губветотделом.

Отсутствие необходимых ветеринарных правил и инструкций, единых организационных принципов борьбы с заразными болезнями, неудовлетворительное финансирование ветеринарной службы послужили предпосылкой к принятию 1 августа 1924 года Ветеринарного устава, регламентировавшего все стороны деятельности в области ветеринарии. Отдельное место в Уставе отводилось развитию ветеринарного образования [2].

На Всероссийском съезде ветеринарных работников 27 ноября 1921 г. были заслушаны доклады о состоянии ветеринарного образования в республике, в которых отмечалась необходимость укрепления материальной базы ветеринарных и зоотехнических институтов.

С целью улучшения постановки ветеринарного образования в январе 1921 года в Москве был созван Всероссийский съезд военных комиссаров, представителей профессорско-преподавательского состава и студенчества ветеринарных институтов, который принял ряд важных решений по улучшению ветеринарного образования в стране. В частности, предлагалось построить ветеринарно-зоотехническое образование так, чтобы высшая ветеринарная школа была разделена на два факультета – ветеринарный и зоотехнический, а также расширить сеть ветеринарных институтов.

В 20-х годах в ветеринарных институтах, а также в Государственном институте экспериментальной ветеринарии стали организовываться научные школы, которые сыграли важную роль в подготовке научно-педагогических кадров и в развитии различных направлений ветеринарной науки.

24 июня 1926 года было издано постановление «О состоянии ветеринарного дела и перспективах его дальнейшего развития», в котором отмечалось, что наряду с определенными успехами ветеринарной службы темпы ее развития отстают от роста животноводства и запросов народного хозяйства. Предлагалось положить в основу ветеринарно-санитарных мероприятий укрепление ветеринарного участка и расширение работы по популяризации ветеринарных знаний.

В декабре 1928 года принято постановление Совета Труда и Обороны «О состоянии ветеринарного дела в СССР и мероприятиях по его улучшению», в котором указывалось на необходимость развертывания научно-исследовательской работы в ветеринарно-бактериологических учреждениях [3].

В постановлении «О состоянии ветеринарного дела и борьбы с эпизоотиями» Центральной Контрольной Комиссии ВКП (б) и коллегии Народного Комиссариата рабоче-крестьянской инспекции, принятом 2 августа 1931 года, предлагалось увеличить контингент приема в ветеринарные вузы и подготовить 200 тысяч человек вспомогательного ветеринарного персонала, а также организовать в животноводческих совхозах шестимесячные ветеринарные курсы.

Согласно постановлению СНК СССР от 2 ноября 1933 года «Об организации ветеринарного дела» на Наркомзем СССР (по Главному ветеринарному управлению) было возложено руководство научно-исследовательскими учреждениями по ветеринарии, учет, подготовка и распределение ветеринарных кадров.

Заключение. Разносторонние задачи, стоящие перед ветеринарией в довоенный период, увеличение объема ветеринарной работы в целом требовали значительного количества ветеринарных специалистов.

С ростом колхозного и совхозного животноводства происходило совершенствование системы подготовки ветеринарных кадров.

Развитие законодательной базы в области ветеринарии послужило фактором, способствующим развертыванию научно-исследовательской работы в данной области.

Список литературы

1. Фонд 48. – Оп. 1. – Д. 916. Резолюция совещания гражданских и военных ветработников об открытии ветеринарного вуза в БССР, борьбе с чумой скота и по другим вопросам ветеринарии; переписка с исполкомом служащих, отделами Наркомзема БССР и уездземотделами о местном составе, борьбе с чумой, по информационным и другим вопросам. 3.01.1921 г. – 31. 12. 1921 г.
2. Фонд 48. – Оп. 1. – Д. 2388. Постановления Совнаркома РСФСР, ЦИК и Совнаркома БССР, циркуляры Наркомзема, Наркомфина БССР, положение Наркомзема БССР о его Ветеринарном управлении, планы работ этого управления, ветеринарный устав БССР и переписка с центральными учреждениями БССР о ветеринарной работе. 24.05.1923 г. – 7.01.1925 г.
3. Ятусевич, А.И. История ветеринарной медицины Беларуси / Н.С. Безбородкин, А.И. Ятусевич. – Витебск.: ВГАВМ, 2004. – 263 с.

ЦЕННОСТЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

Е.Э. Кривоносова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Признание образования ценностью подтверждается конституционно закрепленным правом человека на образование. Ценностная характеристика образования имеет государственный, общественный и личностный аспекты. Государственная потребность в качественном образовании состоит в заинтересованности в интеллектуально и духовно зрелых гражданах, способных не только продуктивно наращивать экономический потенциал государства, но и участвовать в развитии культурного пространства. Социальная ценность образования определяется значимостью образованного человека в обществе. Личностная ценность образования для каждого индивида своя.

Цель нашего исследования – анализ ценностных ориентаций студенческой молодежи.

Материал и методы. Достоверность результатов исследования определяется репрезентативностью и данными проведенного социологического опроса.

Результаты и их обсуждение. Кафедрой философии Витебского госуниверситета в 2011 г. было проведено анкетирование студентов выпускных курсов, позволяющее прояснить их восприятие образовательного процесса в вузе. В частности, рассматривался и вопрос ценности высшего образования для молодого поколения. Ответы ранжировались следующим образом:

56,5% – высшее образование позволяет стать образованным человеком;
52,3% – престижно для молодого человека в современном обществе;
35,2% – позволяет занять более высокое положение в обществе;
33,7 % – позволяет получить интересующую профессию;
30,6 % – дает возможность в будущем хорошо зарабатывать;
29,4% – дает возможность реализовать свои способности;
10,4% – создает условия для приобщения к научной работе;
0,5% – дает возможность работать за границей.

В то же время стремление студентов к добросовестной подготовке к занятиям, высокому уровню оценок по различным дисциплинам только на 16,6% детерминировано желанием быть эрудированным человеком; на 30,2% – интересной информацией по изучаемым предметам; на 33,7% – наличием интереса к профессии. Превалирует же в мотивации – величина стипендии (41,8%), подкрепленная внешним стимулированием и санкциями со стороны ППС в виде различных форм контроля (48,4%) и высокой требовательности (24,0%). Иными словами, иметь высшее образование в настоящее время является неким джентльменским минимумом для современных молодых людей. Образование вряд ли можно назвать интериоризованной ценностью высшего порядка для многих студентов, поскольку демонстрирует не столько собственное стремление человека к личностному совершенствованию, самоактуализации, сколько реакцию на давление извне общественного мнения (престижно!) и дисциплинарного контроля. Но будут ли за дипломом стоять реальные знания, навыки? При отсутствии нацеленности на овладение конкретной профессией, высшее образование будет иметь тенденцию к девальвации.

При этом потенциал вузовской среды огромен и должен быть востребован. Современные вузы выполняют многочисленные социальные функции, которые вовсе не сводятся к производству кадров, они должны быть генераторами новых идей, «культурными инкубаторами», двигателями социально-экономического развития. На первый план выходят формирование у студентов восприимчивости к новому; стимулирование творческого потенциала, умения адаптироваться к постоянно меняющимся условиям, предприимчивости; развитие стремления к дальнейшему профессиональному росту, способности к рефлексии; усвоение коммуникативной культуры, иными словами, интеллектуальные способности, а не способность к усвоению определенного объема информации, которая очень быстро устаревает. Правда, оценка студентами ролевого предназначения вуза не всегда совпадает с эталонной моделью:

Обучение в вузе способствует	**Да**	**Не совсем**	**Нет**
Глубокому постижению профессии	16,2	69,9	13,9
Утверждению высокой морали	27,1	56,7	16,2
Развитию интеллекта, творческих способностей, эрудиции	44,9	54,4	0,6
Развитию коммуникативных, информационных способностей	60,0	39,4	0,6
Развитию аналитических способностей, мировоззренческих позиций и ценностей личности	54,6	45,7	0,3
Формированию ценностей здорового образа жизни, физкультурно-спортивной активности	25,9	48,6	25,5

О значимости высшего образования свидетельствуют и данные переписи населения 2009 г. По данным переписи, в стране на 1000 молодых людей приходилось 169 человек с высшим образованием (по переписи 1999 года – 101). Это означает, что вопрос получения образования важен, так как он определяет в будущем социальный статус гражданина, высшее образование – важнейший атрибут престижности, социальной значимости современного человека. 46,8% респондентов признались в стремлении получить диплом о высшем образовании для последующего решения жизненных вопросов.

Перед многими стоит дилемма, какой вуз выбрать. Чем труднее получение образования, и чем более высокий статус в обществе оно обеспечивает после его получения, тем оно более отвечает показателям престижности определенных групп. Чем доступнее высшее образование и «бесполезнее» оно для дальнейшего роста общественного статуса студента и его семьи, тем менее оно связано с таким понятием как «престиж». Поэтому каждое высшее учебное заведение стремится формировать и поддерживать свой позитивный имидж, что влияет на усиление позиций на локальном рынке образовательных услуг и в значительной мере сказывается в целом на имидже образования. (К слову, только 0,3% респондентов слышали хорошие отзывы выпускников прошлых лет о качестве подготовки специалистов в нашем вузе.)

Выбор будущей профессии - очень ответственный шаг для молодого человека. Но давайте посмотрим, чем этот выбор обусловлен. На вопрос, что побудило Вас выбрать для обучения УО «ВГУ им. П.М. Машерова», ответы распределились следующим образом: 58,5% опрошенных указали, что в этом вузе есть интересующая их специальность; 27,1% выказали желание стать высокообразованным специалистом, профессионалом в своем деле; 24,4% оценивают свои способности как больше соответствующие профилю данного вуза. 15,5% респондентов отметили гедонистическое желание пожить интересной студенческой жизнью. Что настораживает, каждый четвертый из опрошенных (24,4%) выбрал вуз за близкое расположение к месту проживания, 15,8% – из-за низкого конкурса при поступлении. Получается, что для значительной части респондентов все равно, какую профессию приобретать, лишь бы диплом о высшем образовании, ценятся не столько знания, сколько документ, способный засвидетельствовать наличие определенного уровня квалификации. О чем это свидетельствует? Предположений несколько: о недостаточно эффективной профориентационной работе, о падении престижа труда школьного учителя, о незрелости личности, которая не в состоянии построить жизненную стратегию (кстати, только каждый третий (27,1%) признал ответственным за свое будущее себя). Около 3% респондентов выбрали ВГУ, потому что не поступил в другое высшее учебное заведение, надо было чем-то заняться после окончания школы или отсрочить военную службу, ниже оплата за обучение, по сравнению с другими вузами.

Очень важным для формирования и поддержания имиджа вуза является оценка учебно-воспитательного процесса основными потребителями образовательных услуг – выпускниками. Оправдал ли вуз их надежды? Четверть (26,2%) опрошенных ответили: «да, вполне», 55,4% – «частично», 17,8% – «не оправдал», 0,6% затруднились ответить.

Заключение.Таким образом, отчасти приведенные цифры подтверждают современную тенденцию, что под повышением уровня образования подразумевается увеличение доли населения с высшим образованием, а не квалификации работников. Но не имеет смысла годиться количественными показателями там, где есть недостаток качества. Все это требует повышения качества учебно-методической,

научно-исследовательской и воспитательной работы в вузе, внедрения новейших технологий в учебный процесс. К сожалению, не все зависит от преподавателей. Вступительные кампании доказывают корреляцию подготовки специалистов высшего образования с уровнем школьной подготовки: каково «сырье», таков «продукт». Но и на школу пенять нельзя, ведь становление личности в значительной мере обусловлено активностью самого человека, его стремлением к познанию себя и высших смыслов существования, к самореализации. Возможно, тогда реализуется поставленная Государственной программой развития высшего образования на 2011–15 гг. цель – «обеспечение подготовки высококвалифицированных специалистов на основе новейших достижений науки и техники для удовлетворения потребностей государства, приведение качества подготовки специалистов с высшим образованием в соответствие с требованиями современного уровня инновационного развития отраслей экономики и социальной сферы, а также обеспечение развития способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности, ее идейно-нравственного воспитания» [1].

Список литературы

1. Государственная программа развития высшего образования на 2011-2015 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.brsu.by/sites/default/files/ucheb/gosudarstvennaya_programma... – Дата доступа : 01.02.2012.

ТЕОРЕТИКО-ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Л.Н. Кривцун-Левшина, Э.И. Рудковский
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В условиях быстро трансформирующегося современного общества ведущей задачей вуза является формирование личности, способной к успешной адаптации в изменяющихся условиях посредством оптимальной модели ее социализации. Социализация рассматривается как процесс включения в общественную жизнь, обучения поведению в коллективах, утверждения себя и выполнения социальных ролей. Назначение социализации человека как личности состоит в усвоении, выработке и освоении им культуры данного общества, знаний и ценностей, правил и норм, умений, механизмов и способов социальных действий. Этот процесс обусловлен уровнем социально-экономического и политического развития страны, социальным статусом, демографическими, психобиологическими задатками, религиозной принадлежностью, согласованностью различных агентов социализации [1].

Цель работы – анализ роли вуза в социализации личности студента.

Материал и методы. С целью достоверности теоретического анализа рассматриваемой проблемы использованы материалы монографической литературы и научных конференций.

Результаты и их обсуждение. Социализация человека происходит стихийно и организованно. Стихийная социализация – активное субъект-объектное отношение социальной среды и личности, в результате которого происходит ее латентное формирование. Организованная социализация включает три взаимообусловленных целевых процесса: образование, воспитание и обучение. Образование формирует интеллектуальный уровень человека и способствует овладению знаниями для исполнения будущих социальных ролей. Воспитание формирует духов-

ный мир, мотивы и ценностные ориентации, позволяющие ему определить свое место в обществе. Обучение предоставляет человеку возможность развивать способности, приобретать и совершенствовать умения эффективного освоения и исполнения социальных ролей. Человек проходит четыре возрастные стадии социализации: – раннюю или первичную (от рождения до поступления в школу); – обучение или переходную от первичной ко вторичной социализации (от начало учебы до окончания очных форм общего и профессионального образования); – социальную зрелость и – завершение жизненного цикла или вторичную социализацию. Социализация включает три взаимосвязанных содержательных этапа: становление – формирование человека как члена определенных социальных общностей; функционирование – исполнение личностью социальных ролей в соответствии с занимаемым социальным статусом; изменение – приобретение за определенный период функционирования новых индивидуальных и личностных свойств [2].

Агентами социализации выступают все те, кто помогает человеку осваивать социальные роли, контролирует и регулирует его действия по их освоению и исполнению: – персональные – отдельные личности (родители, родственники, знакомые, друзья); – коллективные – социальные общности (семья, учебная группа, производственный коллектив, этническая общность, неформальное объединение); – институциональные – учреждения и организации (учебное заведение, государственные органы, СМИ, учреждения культуры, политические партии, церковь). Первичная социализация протекает под воздействием и решающим влиянием персональных и коллективных агентов, переходная и вторичная – под влиянием норм и ценностей институциональных агентов социализации.

Специфика социализации личности студента связана с особенностью завершения первичной и началом вторичной ее стадии. В качестве индивидуального агента социализации здесь выступают однокурсники, преподаватели, представители администрации вуза, лидеры студенческих организаций, тренеры и т.д., в качестве коллективного агента социализации – вуз в целом. Она происходит в двух основных формах: социальной адаптации и социальной интернализации. Социальная адаптация – форма приспособления к социальным статусам, которые позволяют студенту как представителю определенных социальных общностей вынужденно или добровольно исполнять соответствующие социальные роли (статус и роль студента, статус и роль члена академической группы, статус и роль будущего специалиста и т.д.). Социальная интернализация – форма добровольного освоения человеком социальной роли, которую он желал бы исполнять в будущем как представитель определенной социальной общности (статус и роль специалиста, статус и роль политического деятеля, статус и роль носителя определенной религии, статус и роль супруга или супруги, отца или матери и т.п.) [3]. Отсюда следует, что ***важнейшими вопросами, связанными с социализацией студента, являются: чему следует его учить, к чему он должен стремиться сам и как организовать обучение жизни наилучшим образом?***

Основными задачами социализации студентов в условиях вуза являются: 1) естественно-культурные – достижение определенного уровня физического, умственного и сексуального развития; 2) социально-культурные – формирование познавательных, нравственных, ценностно-смысловых ориентаций, специфичных для данного возрастного этапа; 3) социально-психологические - становление самосознания личности, ее самоопределение в актуальной жизни, самореализация и самоутверждение, имеющие на данном возрастном этапе в социуме специфическое содержание. Поэтому структурными составляющими модели современного жизнеспособного типа личности студента должны стать: – успешность решения

социальных и личностных задач; – вариативность мышления и способность к адаптации в новых экономических и политических условиях; – способность понимания стратегических ориентиров развития общества; – готовность к освоению смежных и новых специальностей; – духовность как осознание ценностей и смысла жизни; – готовность к выполнению различных социальных ролей: семейных, профессиональных, гражданских и др.; – национальная идентичность. В этой связи задачами социализации личности студента в вузе являются: помощь в их социальной адаптации; утверждение ценности духовного мира и самоценности личности (формирование гуманистических принципов и идеалов); обеспечение знаний и умений осознанной политической ориентации, чувства гражданственности; развитие мотивации деятельности с учетом социальных путей развития общества; формирование способности противостоять социальному манипулированию [4]. Отсюда к критериям продуктивной социализации относятся: – сформированность гуманистических ценностей, установок, стереотипов; – достигнутый уровень образованности: сформированность интегральной картины мира; – социальная адаптированность: устоявшийся рационально-мотивированный «образ жизни»; – обретение социальной идентичности: сформированность личности как социального субъекта, принадлежности к определенной общности, обретение устойчивости и целостности; – гражданская активность: самостоятельность и независимость в суждениях и поведении, уверенность, инициативность; – духовность как нравственное измерение мыслей, поступков, образа жизни и др. Основными направлениями здесь становятся: профессиональная, политическая, правовая, религиозная, ценностно-ориентационная, нравственная, физкультурно-спортивная и семейная социализация личности студента.

Заключение. Рассмотренные теоретические и эмпирические аспекты социализации студентов в условиях вуза становятся методологическим основанием эмпирической программы исследования этого процесса в рамках специализированного научного исследования кафедры философии.

Список литературы

1. Гидденс Э. Социология / Э. Гидденс. – 2-е изд. – М., 2005. – С. 68–92.
2. Гилинский Я.И. Стадии социализации индивида/ ЯИ. Гилинский //Человек и общество: Проблемы социализации индивида. – Вып. 9. – Л., 1971. – С. 44–55.
3. Ковалева А.И., Луков В.А. Социология молодежи: теоретические вопросы / А.И. Ковалева, В.А Луков. – М., 1999. – С. 190–231.
4. Головин Н.А. Теоретико-методологические основы исследования политической социализации / Н.А. Головин. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2004. – С. 201–204.

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ БЕЛАРУСИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА (на примере Полоцкой епархии)

Е.Б. Лавицкая
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Развитие образовательной системы требует в первую очередь исторического анализа процесса ее формирования и становления. Именно поэтому в период активной реорганизации образовательного пространства Республики Беларусь интерес со стороны ученых вызывают вопросы изучения системы обучения и воспитания в историко-духовном аспекте. Такая постановка вопроса определяет акту-

альность цели нашей работы – выявление особенностей развития образования на территории Беларуси во второй половине XIX века.

Материал и методы. Основой для проведения исследования послужили изучение и анализ историко-статистических данных о педагогической деятельности православной конфессии на территории Витебской губернии, а также архивные документы Полоцкой епархии второй половины XIX века.

Результаты и их обсуждение. До издания положения о начальных училищах ведения Министерства Народного Просвещения, т.е. до 1864 года, дело народного образования в Полоцкой епархии находилось исключительно в руках православного духовенства. Точных сведений о числе школ, открытых духовенством за это время, и о количестве учащихся в них дать невозможно, т.к. сохранилось очень мало сведений. Во всяком случае, есть полное основание думать, что число таких школ было весьма значительно. Так по Витебскому уезду, как свидетельствует уездный наблюдатель, церковные школы за указанный период были «во всех приходах».

Гораздо больше воспоминаний сохранилось о внутреннем устройстве старинных церковных школ. Особых, специально устроенных зданий эти школы не имели, а если имели, то в очень редких случаях. Школы находились в домах священников, дьячков, пономарей, в церковных сторожках и в лучшем случае – в особых «истопках», находившихся в усадьбах настоятелей церквей и устроенных на их личный счет. Классная мебель состояла из длинного стола, пред которым с обеих сторон стояли такие же скамьи. На этих скамьях, тесно прижавшись друг к другу сидели дети, а нередко и юноши, разделяясь на «азбучников» и «вершников» (читающих «по верхам», т.е. без предварительного складывания букв). Обучением занимались священники, дьячки, пономари, просфорнии или лица, специально приглашенные для обучения священниками, по большей части их родственники, не находившие себе другого рода службы. Никакого вознаграждения за свой труд учителя от казны не получали. Не было никаких пособий на устройство и оборудование школ, на книги и письменные принадлежности. Все это устроители приобретали на церковный или даже свой личный счет, и все субсидии ограничивались только «доброхотными даяниями» родителей учеников. Зато несложной была программа этих школ. Ученики обучались молитвам, священной истории и катехизису по «начаткам», славянскому и гражданскому чтению, письму, счислению и, обязательно, церковному пению. Ученики были по большей части приходящими, и ученье продолжалось только до вечерних сумерек. Расписаний уроков не было: предметы и продолжительность каждого урока зависели от усмотрения учителя. Урочные занятия начинались и заканчивались молитвою. Строго исполнялись также вечерняя и утренняя молитвы. Первые уроки всегда предназначались для занятий по Закону Божию, а затем, в течение дня, преподавались все остальные предметы. Так как программ в церковных школах того времени не было, то объем сообщаемых ученикам знаний определялся или желанием родителей учеников, или же степенью подготовленности самих учителей, которые (например, пономари) далеко не всегда шли дальше простой грамотности.

Дело обучения начиналось со славянской грамоты. После твердого и самого тщательного усвоения славянского алфавита приступали к изучению слогов (по буквослагательному способу). Дело это считалось весьма трудным, и многие из учащихся едва осиливали его в течение года. После выучки слогов начиналось чтение «по верхам», а также чтение и заучивание слов под титлами. По достаточном усвоении механизма славянского чтения начинали читать и гражданскую печать. Эта работа не представляла для учащихся тех затруднений, какие им прихо-

дилось преодолевать при усвоении славянской грамоты. Обучение письму начиналось после достижения достаточного навыка в чтении гражданской печати. Ученики писали немного, но тщательно, так как бумага в то время была ещё достаточно дорога. Обучение арифметике ограничивалось сообщением со стороны учителя и усвоением со стороны учеников механизма главнейших арифметических действий с целыми числами; в решении задач ученики не упражнялись или упражнялись очень мало. Пение изучалось по слуху и при том исключительно церковное.

Обучение в прежних церковных школах было делом весьма трудным. Грамотность давалась далеко не всем, а только наиболее способным. Но в этом никак нельзя винить старинную школу, а тем более приходское духовенство – виновато было время и та скудная обстановка, в которую было поставлено дело обучения. Наукой еще не было выработано тех упрощенных приемов, которыми впоследствии будет свободно владеть любой мало-мальски сносна подготовленный учитель школы грамоты. Не встречая материальной поддержки со стороны государства, церковная школа в отношении средств всецело лежала на плечах духовенства и, соответственно нищенскому положению последнего, во всем терпела страшную нужду – в помещениях, учебниках и учебных пособиях. Начиная с 1848 года на помощь духовенству в деле просвещения начинает приходить правительство в лице ведомства государственных имуществ. Заботясь о судьбе так называемых «государственных» крестьян, означенное ведомство открывало для них и школы. Этих школ было очень немного (по 2–3 на уезд), зато они были хорошо обеспечены в материальном отношении: для школ устраивались особые здания, учителя получали определенное жалование (по 125 рублей в год), ученики содержались в общежитиях за казенный счет.

С начала 60-х годов направление народного образования в полоцкой епархии, как и во всей России, существенно изменяется. В качестве главного фактора в этом отношении теперь выступает Министерство Народного Просвещения, прежде ведавшее только высшей, средней и низшей светскими школами. По «Положению начальных народных училищ» от 14 июня 1864 года ведению министерства были подчинены не только им самим открытые школы и училища ведомства Государственных имуществ, – но и «церковно-приходские школы духовного ведомства, открываемые приходским духовенством в городах, посадах и селах, с пособием или без пособия от казны». Этим актом церковным школам и деятельности духовенства по народному образованию нанесен был тяжелый удар, последствия которого сказались очень быстро. Церковные школы стали очень быстро исчезать целыми десятками, а на их развалинах столь же быстро появились школы нового типа – начальные народные училища Министерства Народного Просвещения. К началу 80х годов первые школы существовали кое-где как случайные и крайне редкие.

Заключение. Подводя итог вышесказанному необходимо заметить, что церковную школу никак нельзя считать безрезультатной, не говоря уже о том, что она все-таки давала значительное число грамотных людей и тем удовлетворяла насущной потребности своего времени. Несомненную и очень крупную заслугу старинной школы составляет то, что она подготовила почву для дальнейшего развития образования на белорусских землях.

Список литературы

1. Серебренников, Н. Краткий историко-статистический очерк развития церковной школы Полоцкой епархии за 1884–1909 гг./ Н. Серебренников. – Витебск: Губернская Типография, 1909.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПОЛИТОЛОГИИ

Г.В. Сахаров
Витебск, ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»

Важной составляющей процесса обучения студента является организация самостоятельной работы студента как одной из форм интерактивного обучения. Актуальность данной темы заключается в том, что современная методология образования ориентирована на значительное увеличение времени на самостоятельное изучение студентом основного и дополнительного материала. Среди интерактивных методов обучения самостоятельная работа наиболее приспособлена к формированию креативного мышления.

Целью данной работы является раскрытие практических приемов, способствующих развитию креативного мышления студентов, на примере курса «Политологии». В процессе самостоятельной работы происходит формирование у студентов не только познавательной самостоятельности, но и творческое осмысление ими реальной политической действительности и явлений, происходящих в обществе.

Материал и методы. Материалом для данного доклада послужил практический опыт преподавания курса «Политология» на факультете экономики и права ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО». В работе использовались следующие методы: анализа и синтеза, сравнительный, системный.

Результаты и их обсуждение. Новые требования, предъявляемые современным уровнем образования, предполагают создание в вузе благоприятных условий для подготовки конкурентоспособного специалиста, владеющего определенными навыками творческой самореализации в профессиональной деятельности. Это важно для любого специалиста, но особенно необходимо для специалистов, связанных с общением с представителями различных групп населения, имеющих порою специфические особенности. Это касается особенно юристов и менеджеров, которые должны быть готовы к быстро меняющейся обстановке. Для преподавателя, ведущего общественные науки, в том числе и политологию, чрезвычайно важно научить студента нетривиально мыслить, видеть решение проблемы там, где другие их не замечают. На наш взгляд, креативность мышления начинается с формирования критического восприятия, устоявшихся традиционных представлений, поиска альтернативных вариантов ответов на, казалось бы, знакомую проблему. Достижение результатов на этом пути происходит в процессе поэтапной активизации творческих способностей студентов. Этому на начальном этапе могут служить тесты подобные следующим:

а) Английский философ К.Поппер предложил новый подход к проблеме организации политической власти. Вместо традиционного вопроса: «Кто должен править?» необходимо, по его мнению, задаться другим вопросом: «Как нам организовать политические учреждения, чтобы плохие и некомпетентные правители не нанесли слишком большого урона?» Согласны ли Вы с этим утверждением? Каковы Ваши предложения для реализации этого.

б) Как вы понимаете следующее высказывание: «Способность человека к справедливости делает демократию возможной, но его склонность к несправедливости делает ее необходимой»?

Более сложным может быть другое задание:

1. Определите, чем различаются точки зрения И.Канта и И.Бентама на природу государства?

а) По мнению Канта, «Человек есть животное, которое, живя среди других членов своего рода, нуждается в господине. Дело в том, что он обязательно злоупотребляет своей свободой в отношении своих ближних; и хотя он как разумное существо желает иметь закон, который определил бы границы свободы для всех, но его корыстолюбивая животная склонность побуждает его, где это ему нужно, делать для самого себя исключение. Следовательно, он нуждается в господине, который сломил бы его собственную волю и заставил его подчиниться общепризнанной воле, при которой каждый может пользоваться свободой».

б) По мнению Бентама, цель государства – удовлетворение разнообразных интересов личности. «Интересы отдельных лиц – суть единственно реальные интересы. Не притесняйте их, не позволяйте другим притеснять их, и вы достаточно сделали для общества».

2. Сформулируйте свой взгляд на природу государства. Аргументируйте его. Или: подтвердите или опровергните лозунг Римского клуба «Мыслить глобально, действовать локально». Предложите свой вариант лозунга.

Курс политологии преподается в нашем вузе на втором курсе, поэтому необходимо усилить подготовительную работу по вовлечению студентов в научно-исследовательскую работу. НИРС помогает раскрыть и развить интеллектуальные и творческие способности личности. В данном виде деятельности большую роль играет преемственность. Так, из реферата студента 3 курса Мишина А., по критике фашистской идеологии, - написанной в рамках СУРС по политологии, родилась научная работа «Манипулирование массовым сознанием в фашистской Германии» (руководитель Стародынова С.М., к.психол.н., доцент, зав.кафедрой СГД). Из реферата студентки 2 курса Бордюковой А. «Высшие органы власти», появилось продолжение в виде научной работы «Развитие парламентаризма в России и Беларуси» (руководитель Сахаров Г.В., к.и.н., доцент). НИРС на младших курсах имеет свою специфику, т.к. здесь преподаватель должен не навязывать свою идею, а незаметно подвести студента к самостоятельному понимаю необходимости участия в научной работе. Специфика этого проявляется в кружковой работе. Обеспечить плавное вхождение студента в научную работу позволяет самостоятельная управляемая работа студентов. Именно в этом виде работы проявляется способность студента генерировать идеи, критически осмысливать чужие умозаключения, вырабатывать собственное мнение и делать самостоятельные выводы.

В курсе политологии практически во все темы, вынесенные для СУРС, включены следующие разделы:

1. Подготовительный:
2. Написание рефератов, эссе, аналитических заметок.
3. Практические задания.

При выполнении СУРС необходимо соблюдать следующие требования:

а) постоянно увеличивать сложность СУРС по мере овладения студентами знанием предмета, навыками самообразования, расширять формы самостоятельной работы;

б) повышать творческий характер выполняемых работ, включая элементы обобщения практического опыта, сравнения, анализа и подведения итогов исследования.

в) четкая организация помощи студентам в выполнении СУРС и продуманная система контроля.

Особая роль в развитии креативного мышления принадлежит деловым играм. Преимущества деловых игр:

- группа легче воспринимает информацию большего объема;
- повышается интерес к учебному процессу;
- делают процесс обучения более продуктивным, дает возможность обмениваться знанием, опытом;
- позволяют раскрыть интеллектуальные и личностные качества студента [1 с.89]. Примером может служить деловая игра «Предвыборная кампания». В процессе игры группа в течение 80 минут должна продумать и реализовать проект по созданию предвыборной кампании, продумать лозунги, акции, программную речь кандидата.

Здесь возможны несколько вариантов:

Ситуация 1. Выборы депутата. Идет дискуссия на тему: «Кому Вы отдаете предпочтение»:

- мужчине – женщине;
- молодому – в возрасте;
- белорусу – не белорусу;
- партийная принадлежность;
- программа;
- личные качества.

Ситуация 2. Обсуждение программ кандидатов.

Группа делится на группы.

1 – представитель действующей власти;

2 – представитель единой оппозиции (если она есть);

3 – представитель объединенной гражданской партии;

4 – независимый кандидат.

Список может быть уменьшен или увеличен по желанию студентов.

а) Представители партии кратко излагают свои позиции.

б) Выясняется, что объединяет или разъединяет кандидатов или партии.

в) Определяется аргументированность позиций.

г) Определяется электорат.

д) Определяется предполагаемый победитель.

В заключении подводятся итоги и результаты активности студентов, глубина их разработок и т.д. [3, С.66-68].

Заключение. Формирование креативного мышления предполагает наличие такового у самого преподавателя, что требует от педагога постоянного повышения своего профессионального уровня, ведения собственной научной работы, изучения обширного спектра научной и методической работы. Известно, что самостоятельная работа, к сожалению, у студентов зачастую приобретает формализованный характер, что требует от преподавателя творческого применения форм и методов интерактивного преподавания. Определенные недостатки в организации интерактивного образования являются результатом противоречия между уходящей практикой организации самостоятельной работы студентов на основе знаниецентристской модели обучения и выраженной потребности в развитии студента как творческой личности.

Список литературы

1. Инновации в образовании. – № 10. – 2009.
2. Высшее образование сегодня. – № 1. – 2009; № 4, 5. – 2010.
3. Высшее образование сегодня. – № 6. – 2010.
4. Сергеенкова В.В. Управляемая работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы. – Мн.: РИВШ, 2005. – с.20.

ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ПРАВОСЛАВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.А. Уткевич
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Актуальность темы объясняется значительным увеличением роли Православной церкви во всех областях жизни белорусского государства за последние два десятилетия. Одной из наиболее значительных сфер, в рамках которой происходит сотрудничество белорусского государства и Православной церкви, является педагогическая. Для повышения эффективности этого сотрудничества органам государственной власти, педагогам, работающим в светских учебных заведениях необходимо адекватно понимать специфику православной системы образования и основные принципы ее функционирования. Цель нашей работы направлена на уяснение данной специфики и принципов православного образования.

Материал и методы. Основной методологической основой нашего исследования являются работы отечественных православных педагогов А.С. Бочарова, М.М. Дунаева, Г.А. Каледы, М. Козлова, Б.Б. Ничипорова, Н. Пестова, В. Свешникова, П.А. Флоренского, Т.А. Флоренской, А.В. Чернышова. Автор также опирался на свой многолетний опыт преподавания в православных учебных заведениях города Витебска.

Результаты и их обсуждение. Главной задачей православной системы образования является подготовка людей к такому жизненному пути, на котором вся жизнь постепенно становится для них непрерывной молитвой. Иными словами, конечной целью образования в православных традициях является человек, жизнь которого не просто неразрывно взаимосвязана с произносимой им ежедневно молитвой, а с молитвой как молитвенным служением. Следовательно, принципы православного образования обязаны в основных чертах быть аналогичными, созвучными тем принципам, на которых построено научение молитве.

Существует множество произведений Святых отцов Церкви, раскрывающих механизм обучения молитве. Однако нашей задачей является не теологический, а философский анализ принципов православного образования. Данная задача осложняется тем, что эти принципы теснейшим образом взаимосвязаны между собой, а поэтому любая их классификация может быть произведена лишь с нарушением формально-логических правил.

Начнем мы с принципа определяющей роли **должного по отношению к сущему**. Вкратце его можно сформулировать следующим образом: весь процесс образования нужно построить так, чтобы люди, во-первых, научились отличать должное от сущего, а во-вторых, отличив их, руководствовались в своих поступках стремлением выполнить должное, а не овладеть сущим. Отметим, что данная идея нашла достаточно широкое распространение в трудах многих великих мыслителей, в том числе даже и тех, кто вообще не считал себя верующим человеком. В качестве примера сказанному приведем одну из формулировок категорического императива немецкого философа И. Канта. «…Поступай так, – писал он, – чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого только как к цели, и никогда не относился бы к нему только как к средству» [1, 270]. Как мы видим, согласно Канту, данный категорический императив является всеобщим обязательным принципом нравственности, в рамках которого **должное – цель**, стоит выше **сущего – средства.**

Следующий принцип можно было бы назвать принципом **определяющей роли идеального над материальным**. Он настолько тесно взаимосвязан с пер-

вым, что их логично было бы объединить в единый интегративный принцип **определяющей роли должного (идеального) над сущим (материальным).**

Многие представители научной мысли отмечали ведущую роль сознания по отношению к бытию. Прямо противоположная точка зрения (получившая свое развитие в так называемом «материалистическом» направлении философии), по существу, игнорирует реального человека, оставляя за последним лишь права на чисто животные инстинкты и на рациональное, калькулирующее мышление.

Итак, если православная педагогическая традиция опирается на идею о том, что именно сознание определяет бытие, то, следовательно, вся система православного образования должна быть построена таким образом, чтобы воздействовать на человека в первую очередь не путем изменения материальных условий его жизни, а путем непосредственного влияния на его сознание с помощью идеальных средств. Конечно, полностью отрицать роль материальных факторов нельзя, какое-то значение они имеют, но лишь второстепенное, а не главное.

Третий принцип – принцип **неотвратимости наказания**. Для правильного понимания его сущности необходимо вспомнить, что образование без воспитания не существует, а подлинное **воспитание** – это **питание** учителем ученика. Следовательно, если наказание – одна из форм воспитания, то наказывать нужно только с любовью к ученику, наполняя его этой любовью. Такой подход позволит увидеть смысл наказания, ибо он открывает умные глаза сердца не только тому, кто любит, но и тому, кого любят. В результате люди понимают высший смысл наказания, заключающийся не просто в исправлении земной жизни человека, но и в подготовке его к жизни вечной. Именно об этом говорил апостол Павел: «Всякое наказание в настоящее время кажется не радостью, а печалью; но после наученным чрез него доставляет мирный плод праведности» [Евр. 12, 11].

Любое наказание должно сопровождаться внушением, причем наказуемому нельзя говорить о том, что он плохой, можно лишь указать на его плохие поступки и мысли. Дело в том, что по своей природе человек не может быть сущностным носителем зла. Зло если и существует в человеке, то не как онтология, а как искажение Божественного облика. Вот почему плохой является не человеческая природа в ее подлинности, а лишь действия, направленные на искажение этой природы.

И, наконец, четвертый принцип – **принцип приоритета телеологичности над научностью.** В советской педагогике широкое распространение получил так называемый «принцип научности». Предварительно отметим, что в русском языке само слово «наука» используется и для дисциплин, изучающих материальный мир и для обозначения гуманитарных предметов. В английском же, французском и в ряде других языков существуют различные термины для обозначения наук о природе (science) и наук о человеческом духе (humanity). Очевидно, что результаты и открытия а области естественнонаучных исследований практически не оказывают никакого влияния на процесс образования. Сложнее обстоит дело с гуманитарными дисциплинами. Они, безусловно, изучают идеальное в человеке – сознание. Однако рассматривают не сам феномен духовности в его онтологической сущности, а лишь **результат** влияния духовного на душевное (в православной традиции эти два понятия существенно различаются) и материальное, а, следовательно, не обладают свойством телеологичности. А так как последнее является атрибутом любого мышления, то можно утверждать, что элементы осмысляющего мышления в научном познании отсутствуют не только в естествознании, но и во всей науке в целом.

Безусловно, знания из области гуманитарных дисциплин используются в процессе православного образования, однако их роль второстепенна. Вот почему

принципу научности православная педагогическая традиция предпочитает принцип приоритета телеологичности над научностью.

Современная наука исходит из идеи прогрессивного саморазвития, а, соответственно, стремится все время расширять сферу своего применения. В противовес такому научному познанию православная традиция гласит: поменьше «прогрессивного» творчества, побольше здорового консерватизма. Сказанное особенно важно в педагогической области. Дело в том, что наука имеет дело не с ноуменами, а лишь с временными, изменяющимися феноменами. Православное же образование связано в первую очередь с вечными и неизменными сущностями. Вот почему и его основные принципы не должны изменяться, так как не зависят ни от научного» прогресса», ни от любых социальных изменений.

Заключение. В реальной педагогической практике принцип приоритета телеологичности над научностью выражается в требовании предварительного изучения школьниками, студентами и другими субъектами процесса обучения более важных сущностей, и лишь на основе последних постепенного перехода к менее важным.

Список литературы

1. Кант И. Сочинения в 6-ти томах. Т.4, ч.1. – М.: Мысль, 1965.

Педагогические науки

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ КОМПЬЮТЕРНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОЗДАНИИ НОВЫХ ЗНАНИЙ

М.В. Базылев, В.В. Линьков
Витебск, УО «ВГАВМ»

В мировом сообществе развиваются процессы глобальной информатизации всех сфер общественной жизни. От уровня информационно-технологического развития и его темпов зависят состояние экономики, качество жизни людей, национальная безопасность и роль государства в мировом сообществе. Разрабатываются пути повышения результативности общего образования, вкладываются большие средства в разработку и внедрение новых информационных технологий [4].

Важной проблемой преподавания в высшей школе оказалось то, что необходимо учитывать основное направление формирования информационного пространства будущего в виде решения триединой задачи: обучения, образования и воспитания, как главной цели вливания перспективных компьютерных образовательных технологий в жизнь общества [2, 3].

Настоящий этап развития высшего профессионального образования связан с переходом к практической реализации новой образовательной парадигмы, которая направлена на создание целостной системы непрерывного образования, на формирование научного стиля мышления, на вооружение будущих специалистов мобильным информационным багажом [2].

В современной трактовке технология может быть определена, как целесообразная практическая деятельность – совокупность ресурсов, средств, приёмов их использования и способов организации деятельности, обеспечивающих исполнителю воспроизводство определённых продуктов и услуг или достижение иных значимых результатов с заранее заданными параметрами.

Современная технология включает в себя ряд базовых компонентов: инструментальный (технические средства); социальный (люди, задействованные в

производстве и располагающие профессиональными знаниями, опытом и квалификацией); информационный (научные знания, технологические принципы, приёмы и правила, оформленные в виде предписаний, норм и нормативов, технологической документации и других регламентов); организационный (комплекс мероприятий, связанных с поиском, анализом, разработкой, внедрением, адаптацией, модернизацией технологических решений, с управлением технологическими процессами).

У современного человека сформированы определённые потребности в овладении, использовании и совершенствовании информации. Эти потребности есть суть актуальности данных исследований, главное условие социализации населения планеты, самореализации личности и в конечном итоге – средство повышения производительности труда, условие достижения равномерного благосостояния каждой личности из всей нашей цивилизации.

Материал и методы. Представленная работа основана на обширном теоретическом и практическом материале, активной созидательной деятельности студентов, с применением абстрактно-логического метода исследований.

Результаты и их обсуждение. Мы выделяем две основных области применения информационных технологий при обучении в высшей школе: непосредственное применение информационных технологий в обучении, причем чаще всего - на практических занятиях, когда используются ПК, интерактивные доски, мультимедиа; и участие информационных технологий для организации самостоятельной работы студентов вне аудиторных занятий, с применением личных ноутбуков, или ПК в компьютерных клубах.

Использование компьютерных технологий преподавателями-предметниками вызывает сегодня больше вопросов, чем имеет готовых ответов и решений. Тем не менее, использование в образовательной деятельности Интернет-технологий, значительно повышает мотивацию обучения у студентов, действительно помогает более продуктивно внедрять современные педагогические технологии, такие как: личностно-ориентированное обучение, метод проектов, развитие интегративного подхода, обучения в деятельности [1].

При компьютеризации обучения именно самостоятельная работа как вид учебной деятельности показывает наибольшую эффективность и результативность. Это тем более важно, что современная тенденция образования направлена на сокращение аудиторных занятий и увеличение часов, отданных на самоподготовку. При работе под управлением ПК реализуются практически все существующие в традиционном учебном процессе процедуры самостоятельной работы студентов: самообучение, самоконтроль, повторение пройденного материала, подготовка к семинарским и практическим занятиям, тренировка. Обучающая система позволяет в удобное для студента время отработать нужную тему в удобном для него темпе (в отличие от лекции и практического занятия, время которых строго фиксировано и ограничено) [2].

Условия для создания предпосылок к преобразованию полученных знаний, опыта – в новые должны включать следующие позиции: системность – среда должна представлять собой завершенный, системно согласованный комплекс программно-методических средств для всего цикла дисциплин; принципиально новое дидактическое качество программно-методического обеспечения, которое возникает при максимальном использовании визуализации учебного материала средствами мультимедиа; высокая адаптивность обучаемых к разнообразию требований и преподавателей к содержанию обучения – опора на массив уже изданных и доступных для обучаемых разнообразных учебников и учебных пособий, создан-

ных в различных вузах, обеспечение возможностей для преподавателей и обучаемых активно изменять элементы среды с учетом своих специфических требований; технологическая мобильность – возможность использования элементов среды в различных технологиях дистанционного обучения, используемых в вузах, в том числе в системах "кейс-ДО" (курс обучения на печатных носителях, который может включать в себя аудиокассеты), "теле-ДО" (видео-курс обучения с дополнительными печатными материалами) и "Интернет-ДО" (компьютерные программы, электронная почта, Интернет) [3].

В информационном обществе настоящая мощь спрятана не в самих технологиях, а в процессе глобализации: глобальных коммуникациях, глобальном обучении, глобальном обмене информации, глобальных знаниях. Информационные технологии же являются средством их обеспечения и реализации.

Новые информационные технологии изменяют не только структуру любой деятельности, позволяют достигать решения административных и организаторских задач, но и приводят к интеграции различных видов деятельности. Появляются новые профессии. Изменению подвергается и само понимание образования. Если раньше оно определяло уровень образованности человека, развитости его интеллекта, то сейчас образование является основой получения на рынке труда работы и соответствующего материального обеспечения.

Заключение. Таким образом, овладение навыками современной компьютерной грамотности, целеустремлённость и направленность на достижение общественно-полезного результата, сформированные устои общечеловеческой и компьютерной (в том числе Интернет-культуры [4]) – всё это постепенно будет давать возможность человечеству создавать новые знания, резко увеличивать производительность интеллектуального и другого труда, экономить энергетический и экологический потенциал нашей планеты и главное, позволит людям грамотно и безболезненно перейти к новой фазе развития общества – к веку нанотехнологий.

Список литературы

1. Пилко, И.С. Информационные и библиотечные технологии: учеб. пособие // И.С. Пилко. – СПб.: Профессия, 2006. – 342 с. – (Серия «Библиотека»).
2. Панкратова О.П. Современные компьютерные технологии как средство реализации междисциплинарного обучения в вузе / О.П. Панкратова. – http://ise.stavsu.ru/pedlab/public/doc // Использованный Интернет-ресурс от 4.04.2009. – 5 с.
3. Угольков В.В. Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам в вузе / В.В. Угольков – http://www.humanities. edu.ru/ Использованный информационный Интернет-ресурс от 4.04.2009. – 15 с.
4. Управление эффективной интеграцией ИКТ в образовательное пространство города // http://vio.fio.ru/vio_25/cd_site/Articles/art_1_1.htm // Использованный информационный Интернет-ресурс от 4.04. 2009. – 3 с.

СУЧАСНЫ ВУЧЭБНА-МЕТАДЫЧНЫ КОМПЛЕКС: ФУНКЦЫЯНАЛЬНА-СТРУКТУРНАЯ АРГАНІЗАЦЫЯ

Л.С. Васюковіч
Віцебск, УА “ВДУ імя П.М. Машэрава”

Якасць адукацыі становіцца актуальным напрамкам дзяржаўнай палітыкі ў Рэспубліцы Беларусь, ключавым вектарам міжнароднай палітыкі. У Балонскім працэсе, накіраваным на стварэнне агульнаеўрапейскай сістэмы вышэйшай

адукацыі, якасць вышэйшай адукацыі як адпаведнасць распрацаваным стандартам займае найважнейшае месца. Адпаведна *мэтай* публікацыі з'яўляецца тэарэтычнае асэнсаванне якасных параметраў (функцыянальных і структурных) кампанентаў вучэбна-метадычнага комплексу (ВМК).

Матэрыял і метады. Якасць адукацыі як шматаспектнае паняцце разглядаецца, як правіла, у адзінстве чатырох блокаў: "Якасць арыентацыі (мэтаўстаноўкі), якасць структуры, якасць працэсу навучання, якасць выніку" [2, 4]. Гэтае разуменне якасці праецыруецца на ўласцівасці кампанентаў вучэбна-метадычнага комплексу.

Ідэя ВМК не новая, аднак у сучасных каардынатах адукацыйнага працэсу неабходнае пераасэнсаванне функцыянальнага прызначэння саставу і структуры комплексу. Сучасны вучэбна-метадычны комплекс – не фармальны набор састаўных кампанентаў, а мікрамадэль адукацыйнага працэсу, сістэма функцыянальна арганізаваных вучэбных дапаможнікаў. У сучасным ВМК дыдактычна інтэрпрэтаваны і адлюстраваны мэты, змест і структура адукацыі, патрабаванні да арганізацыі педагагічнага працэсу, метады, тэхналогіі і сродкі навучання. У сувязі з гэтым на першы план выступае праблема стварэння новага пакалення вучэбна-метадычных комплексаў, якія ўлічвалі і адлюстроўвалі б канцэптуальныя змены, псіхолага-педагагічныя асновы сучаснай сістэмы адукацыі. Прымем у якасці базавага наступнае азначэнне: "Вучэбна-метадычны комплекс – гэта сістэма сродкаў нарматыўнага, вучэбна-метадычнага характару, навучання і кантролю, неабходных і дастатковых для поўнага і якаснага забеспячэння адукацыйнага працэсу ў адпаведнасці з патрабаваннямі дзяржаўнага стандарту" [3, 18].

Змест і структура кампанентаў ВМК прадвызначаюцца наступнымі зыходнымі нарматыўна-метадычнымі дакументамі: адукацыйны стандарт, вучэбныя планы, вучэбныя праграмы, што рэгламентуюць мэты, задачы прафесійнай падрыхтоўкі спецыялістаў, патрабаванні да забеспячэння адукацыйнага працэсу, да ацэнкі якасці вышэйшай адукацыі.

Сучасны ВМК уключае наступныя *блокі:*

1) *нарматыўнага забеспячэння* (адукацыйны стандарт, вучэбныя планы, вучэбныя праграмы, планы заняткаў);

2) *блок вучэбна-метадычнага забеспячэння*, які прадугледжвае распрацоўку методыкі выкладання дысцыпліны, метадычныя рэкамендацыі да арганізацыі працэсу вывучэння дысцыпліны, інфармацыйныя матэрыялы;

3) *сродкі навучання* (вучэбныя, даведачныя і перыядычныя выданні на друкаванай і электроннай аснове, пакет інструктыўна-тэхналагічных матэрыялаў);

4) *сродкі кантролю* (пытанні, практычныя заданні, практыкаванні, навучальныя і кантрольныя тэсты, матэрыялы для выніковай атэстацыі і г.д.) [3, 23-24].

Пры ўсёй дыдактычна-метадычнай разнапланавасці вядучымі функцыямі, агульнымі для ўсіх кампанентаў ВМК, з'яўляюцца:

– *праектыўная* (ВМК выступае ў якасці эталона, інструменту сістэмна-метадычнага забеспячэння адукацыйнага працэсу);

– *інтэграваная* (ВМК аб'ядноўвае розныя дыдактычныя сродкі навучання, падпарадкоўваючы іх мэтам і задачам адукацыйнага працэсу);

– *сістэмная* (ВМК не толькі фіксуе, але і раскрывае, разгортвае патрабаванні да зместу дысцыпліны, узроўню акадэмічных, сацыяльна-асобасных, прафесійных кампетэнцый спецыялістаў);

– *матывацыйная* (кампаненты ВМК служаць асэнсаванню і пазапашванню

ведаў, інавацыйных ідэй і распрацовак, стымулююць рацвіццё творчага патэнцыялу).

У кантэксце сучасных патрабаванняў да блока нарматыўнага забеспячэння ВМК спынімся на такім кампаненце, як *рабочая вучэбная праграма.* Вучэбная праграма, як правіла, пераважна прысвечана падрабязнаму выкладу зместу дысцыпліны. Адпаведна ў такім выпадку праграма становіцца своеасаблівым эталонам дзейнасці выкладчыка, а не дзейнасці студэнта.

На сённяшні дзень, як сведчыць рэальная практыка,вядучая мэта вывучэння дысцыпліны найчасцей фармулюецца праз: а) вывучаемы змест дысцыпліны (“даць сістэму ведаў”, “прадставіць інфармацыю” і г.д.); б) праз дзейнасць выкладчыка (“сфарміраваць уяўленне”, “сфарміраваць кампетэнцыю” і г.д.); надзвычай рэдка – праз інтэлектуальнае асобаснае развіццё студэнтаў (“умець аналізаваць”, “ацаніць”) або праз сфармуляваныя ўменні пазнавальнай дзейнасці (“абгрунтаваць”, “супаставіць”) і г.д.

Аднак эфект чытання любой дысцыпліны, паспяховасць курса вызначаецца не столькі дзейнасцю выкладчыка, колькі дзейнасцю студэнтаў, фарміраваннем інтэлектуальных працэсаў, аналітыка-сінтэтычных уменняў (разуменне, засваенне, ацэньванне і г.д.), рэальнымі вучэбнымі вынікамі – кампетэнцыямі, што раскрываюць веды, уменні і навыкі, вопыт прафесійнай дзейнасці і выяўляюць выніковасць адукацыйнага працэсу. Пры гэтым дыягнастычнасцю і карэктнасцю вызначаюцца фармулёўкі дзеяслоўнага (“умець аналізаваць, дыферэнцыраваць, інтэрпрэтаваць”), а не назоўнікавага плана (не “аналіз, дыферэнцыяцыя, інтэрпрэтацыя”), паколькі пры такой фармулёўцы немагчыма ідэнтыфікаваць, дыягнаставаць і ацаніць канкрэтныя вынікі дыдактычнага працэсу, зрабіць вывад пра яго якасць і прадуктыўнасць.

Што да распрацоўкі рабочых вучэбных праграм у кантэксце дзейнасці студэнтаў,то ёсць сэнс вярнуцца да класічнай пазіцыі прафесара Чыкагскага ўніверсітэта Б.Блума, які дэталёва распрацаваў таксаномію вучэбных мэтаў, што прадугледжвае шэсць узроўняў: 1) веды, 2) разуменне, 3) прымяненне, 4) аналіз, 5) сінтэз, 6) ацэнка. Гэтая класіфікацыя атрымала сучасныя інтэрпрэтацыі ў аспекце канкрэтызацыі задач адукацыйнага працэсу [1, 87-88].

Класіфікацыя Б.Блума адлюстроўвае якраз дзейнасць студэнта як суб’екта адукацыйнага працэсу, скіраваную на асэнсаванне, запамінанне фактаў, разуменне, інтэрпрэтацыю інфармацыі, яе аналіз і сінтэз, фарміраванне ўласнай пазіцыі, параўнанне, супастаўленне ідэй, вывадаў, ацэнак. Такім чынам, сучасная рабочая праграма ўяўляе сабой адукацыйны праект, у якім выкладчык выступае не як транслятар ведаў, а як менеджар вучэбнага працэсу, які фармулюе і ўсведамляе не толькі мэты, але і прагназаваныя вынікі, паэтапнасць вучэбнай дзейнасці студэнтаў, спосабы і шляхі дасягнення мэты.

Заключэнне. Такім чынам, актуальнай на сённяшні дзень з’яўляецца праблема стварэння новага пакалення вучэбна-метадычнага комплексу, кампаненты якога адлюстоўваюць канцэптуальныя змены ў сістэме адукацыі, сучасныя метадалагічныя і псіхолага-педагагічныя асновы праектавання кампанентаў ВМК.

Спіс літаратуры

1. Прогностическая концепция целей и содержания образования / под науч. ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М.: РАО, 1999. – 132 с.
2. Сендер, А.Н. Технология проектирования программного продукта: методические рекомендации / А.Н. Сендер, Т.А. Ковальчук, С.Н. Северин. – Брест: БрГУ, 2011. – 18 с.

3. Шкляр, А.Х. Учебно-методические комплексы в профессионально-техническом образовании: теоретические основы и проектирование: монография / А.Х. Шкляр, С.М. Барановская. – 3-е изд., испр. – Минск: РИПО, 2011. – 68 с.

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ МЕТОДОВ ПОИСКА ИНФОРМАЦИИ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ

И.А. Ермоленко
Витебск, ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»

Разнообразны аспекты влияния информационно-компьютерных технологий на социальное, психическое здоровье личности, на многие процессы, протекающие в нашем обществе. В современной научной литературе представлен обзор изучаемых психологических эффектов, феноменов и закономерностей, возникающих в Интернет - и компьютерной среде (К. Янг, М. Гриффитс, Г.В. Лосик, А.Е. Войскунский, А. Егоров и другие). Сделан акцент на амбивалентном характере происходящих культурных и психологических трансформаций в области развития высших психических функций личности. Убедителен тот факт, что появление новых информационных ресурсов, способов передачи и представления информации, технологий общения и связи привнесло в нашу реальность новую культуру. Открытость и доступность огромного количества информации оказывают сильнейшее влияние на изменение образовательной среды и социальной ситуации развития ребёнка [1]. Воздействие новой информационной среды меняет характер вектора гетерохронии развития личности [5], изменяет протекание процессов социализации. Важно установить роль компьютерных методов поиска информации в формировании когнитивной культуры учащихся, студентов, в повышении уровня качества обучения.

Материал и методы. Стремительно меняющаяся информационная среда требует от современного специалиста умения в ней ориентироваться, быть высоко конкурентоспособным. При этом важны не только гибкость и скорость реагирования, необходимым интеллектуальным качеством является способность к пониманию. Под пониманием специалистами подразумевается такой познавательный процесс, который позволяет организовывать полученную информацию, устанавливать в ней смысловые связи, выделять в материале главное. Как отмечено в работе Е.Е. Креславская, А.В. Вартанов [4], проблема структурирования информации, в том числе учебного материала, в наши дни занимает одну из ведущих позиций в психологической науке, особенно в педагогической психологии. По мере овладения знаниями и расширения собственных представлений о мире развивающаяся личность остро ощущает потребность в упорядочивании и систематизации накопленного материала, в его логической структурированности. Способность к пониманию можно и нужно развивать, ведущая роль в этом принадлежит образованию, что отражает сегодняшний лозунг: «От школы памяти – к школе понимания». Усвоение учебного материала на уровне понимания является показателем высокого качества обучения. Но для своевременного выявления дефектов обучения и их коррекции не менее важно знать характер отклонения в понимании изучаемого предмета от его принятого научного толкования. То есть возникает проблема соотнесения разных аспектов понимания – его уровня (количественной характеристики), и специфики его отклонения от эталона (качественной характеристики).

При анализе эффективности усвоения знаний с помощью компьютера в литературе дифференцируются случаи усвоения образных и текстовых знаний в процессе обучения в школе. Д.Н. Решенок провёл ряд исследований (использовались: наблюдение, беседа, анализ учебной литературы и документации, методика «Многомерное шкалирование», программа «Statistica 7.0» и другие математико-статистические методы обработки), в которых были получены данные, подтверждающие гипотезу: замещение реального изучения предметов и явлений из школьного курса, которые необходимо изучать «вживую», «компьютерным» - негативно сказывается на полноте и качестве усваиваемого материала и может привести к падению уровня успеваемости и качества обучения вцелом. При решении многих поисковых задач компьютер не формирует у ученика образ окружения. Совершение перцептивных действий учеником при усвоении знаний по некоторым дисциплинам школьного курса является обязательным условием их изучения [3].

Результаты и их обсуждение. В настоящее время идёт много научных дискуссий о тестировании знаний студентов и школьников на компьютере методом предъявления списка вариантов ответа. Традиционный метод экзаменации знаний с помощью устного диалога ученика с учителем уступает место «контролю» знаний с помощью компьютерной программы (Лосик Г.В. 2011). Компьютерный тест лишает учителя информации, в каком направлении от эталона совершена ошибка учеником. Традиционный метод экзаменации, контроля уровня усвоенности знаний сохранял эту информацию. Это не значит, что на компьютере нельзя реализовать экзаменацию с сохранением информации о направлении ошибки. Сделать такую экзаменацию можно, если понять с точки зрения «векторной теории» (Е.Н.Соколов), что за информацию экзаменатор и экзаменуемый теряют в сегодняшнем тестировании. В рамках указанной теории уже предложены новые методы компьютерного тестирования А.В. Вартановым [4]. Заданный учителем на экзамене вопрос под эталон и ошибочный ответ ученика с точки зрения кибернетики аналогичен изучению человеком объекта с вариативной формой [2]. Эталонный ответ – аналогичен эталонной форме объекта, а ошибочное отступление ученика в ответе от эталона – аналогично вариации эталона. Проблему потери информации в методе теста можно соотнести с симультантным и сукцессивным видом восприятия зрительной информации. Если объект воспринимается симультантно, т.е. мгновенно, то фон воспринимается плохо. Подходы к объекту, окружение из иных объектов не запоминается. В отличие от этого вида восприятия сукцессивный вид подразумевает медленный поиск объекта в среде фоновых других объектов. Невольно перцептивная система в этом случае запоминает путь поиска, окружение объекта поиска, а не только форму его самого. Следовательно, быстрый поиск через компьютер слова в словаре или населённого пункта в электронной карте местности не формирует у ученика образа окружения отыскиваемого предмета. А это снижает уровень понимания материала изучаемого предмета. Дидактически правильно познакомить ученика сначала с эталоном, а затем ученику обязательно следует сформировать образ зоны окружения эталона (Лосик Г.В. 2011). Эффект потери информации при тестировании может обернуться пробелами в знаниях. Ученик, когда узнаёт на экзамене от экзаменатора свою ошибку, получает направление движения к эталону. Он непроизвольно запоминает путь к эталону, его окружение. Поэтому дидактически было бы полезнее, например, в Интернете показывать ученику не только сам найденный объект, но и его «окрестности», вектор движения из окрестности к «цели». Поскольку ученик учится именно на ошибках, ему необходимо знать спектр возможных ошибок,

иметь «образ» ошибок. Проблему потери информации можно интерпретировать как атрофирование навыка совершать перцептивные действия над предметом.

Заключение. Тема чрезмерного использования компьютерных методов при изучении учебного материала, традиционных компьютерных тестов для контроля усвоенности информации требует дальнейшего изучения. Для педагогической психологии актуально найти тот теоретический базис, отталкиваясь от которого стало бы возможным объяснение и предсказание эффективности использования компьютерных технологий на занятиях при усвоении и при экзаменации знаний, коррекции ошибок.

Список литературы

1. Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский. 2003. Одарённый ребёнок за компьютером – М.: Сканрус, – С. 89-100.
2. Лосик, Г.В. 2008. Перцептивные действия человека. Кибернетический аспект– Минск : ОИПИ НАН Беларуси,. – 138 с.
3. Решенок, Д.Н. 2011. Развитие у школьников навыков совершения перцептивных действий/ А. В. Северин, Д.Н.Решенок; Учебно-методическое пособие – Брест.гос.ун-т имени А.С.Пушкина. - Брест : БрГУ, - 44с.
4. Креславская Е.Е., Вартанов А.В. 2009.Понимание учебного материала и проблема диагностики www.psy.msu.ru/science/ vestnik/archive/vestnik_2009-2.pdf - [Электронный ресурс]
5. Котова С.А. 2009. Ребёнок в новом информационном пространстве / С.А.Котова.-Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития/ Ред.-сост.А.Е.Войскунский-М.:Акрополь, 2009.-279.-С.223-233.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ В ОРШАНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ТЕХНИКУМЕ (1926–1939 гг.)

Л.В. Ершова

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

Развитие образования в любой стране тесно связано с проблемой подготовки учительских кадров. В истории образования в Беларуси важным этапом были 20-30-е годы XX века, когда в стране осуществлялся переход к всеобщему начальному, а потом и семилетнему образованию. В связи с этим возросла потребность в учителях. В 1924/1925 учебном году 66,6 % учителей не имели специального педагогического образования [1, с.36]. Большой вклад в подготовку учителей для начальной школы в предвоенный период внесли педагогические техникумы, в числе которых был и Оршанский педагогический техникум, созданный в 1921 г. Цель данного исследования – изучить содержание и формы подготовки учителей начальной школы в Оршанском педагогическом техникуме в 1920-1939 гг., его роль в обеспечении школы педагогическими кадрами.

Материал и методы. Источниковедческой базой послужили архивные материалы и исследования ученых в данной области. Использован комплекс методов, реализуемых в историко-педагогических исследованиях.

Результаты и их обсуждение. В Оршанском педтехникуме осуществлялась подготовка учителей для начальной школы на основе 7-летнего школьного образования по очной форме. Срок обучения составлял 4 года. Обучение было бесплатным. Учебный план включал 27 предметов: родной язык и литературу, обществоведение, математику и методику математики, физику, химию, природоведение, географию, теорию и практику сельского хозяйства, музыку и пение, рисова-

ние, физкультуру, ручной труд, методики языка, природоведения, краеведения, пения, рисования, физвоспитания и обществоведения, введение в педологию (анатомия, физиология, рефлексология), педагогику, педологию, основы советской трудовой школы, историю педагогических идей, военное дело. Важной составляющей обучения была практика в школе [2, оп. 2, д. 29, л. 229]. Преподавание велось на белорусском языке. Первый выпуск 58 учителей начальной школы в техникуме состоялся в 1930 г. Чтобы быстрее удовлетворить потребность школ в педагогических кадрах, срок обучения в техникумах в 1930 г. уменьшили с 4 до 3 лет.

В 20-начале 30-х гг. существовало ряд серьезных проблем в работе техникумов. Применение в обучении метода проектов и бригадного метода не способствовало улучшению качества обучения. Ни преподаватели, ни учащиеся того времени не были готовы к использованию проектного метода, а бригадный метод приводил к слабому уровню знаний учащихся, так как обезличивал учебный процесс, игнорировал индивидуальную работу учащихся. Отрицательное влияние на качество подготовки учителей оказывало отсутствие единых учебных планов, учебных пособий, единых правил для учащихся.

В условиях, когда техникумы испытывали острый недостаток учебно-методической литературы, учебных пособий и оборудования, качество обучения во многом зависело от преподавательского состава. В 1933/34 учебном году при численности учащихся 205 чел. в Оршанском педтехникуме работало 16 штатных преподавателей [2, оп. 1, д. 25, л. 103-104]. Большинство из них имели высшее образование: 4 преподавателя окончили БГУ, 5 – пединститут, 6 – институт народного просвещения, Строгановское художественное училище, педкурсы [2, оп. 1, д. 61, л. 17-18]. Квалифицированный состав педагогов техникума обеспечивал хорошие результаты подготовки специалистов, что подтверждали успешная работа и дальнейшая учеба выпускников в высших учебных заведениях.

Много внимания уделялось практической подготовке будущих учителей. В специальной начальной школе учащиеся вначале наблюдали, а потом и сами проводили уроки. На выпускном курсе они направлялись на практику в сельские школы, где работали в должности учителя. Важное значение для улучшения подготовки специалистов имело принятое 19 октября 1932 г. постановление ЦИК СССР «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах», которое было направлено на улучшение качества профессиональной подготовки, сокращение многопредметности обучения, введение частных методик преподавания [3, с. 407]. В соответствии с ним в техникуме был осуществлен переход на предметную систему обучения с определенным количеством учащихся в группе. От преподавателей требовалась оценка индивидуальных знаний учащихся, а коллективная оценка (бригадный метод) была запрещена. В 1932/1933 учебном году в техникуме были введены единые правила внутреннего распорядка, что способствовало укреплению дисциплины и порядка, улучшению успеваемости. В приказе директора техникума от 30 декабря 1933 г. отмечалось, что абсолютная успеваемость по итогам первого полугодия повысилась до 89,2 %, посещаемость занятий – 99,6 % [2, оп. 1, д.39, л. 106-140]. В новый учебный план в 1933 г. были введены специальные методики преподавания (языка, математики, природоведения и географии), уменьшилась многопредметность обучения, увеличилась продолжительность педагогической практики [2, оп. 1, д. 64, л. 13].

После окончания техникума выпускники направлялись на работу в распоряжение районных отделов образования. Каждому выдавалось командировочное удостоверение Наркомпроса БССР, в котором указывался

районный отдел образования, должность выпускника и срок прибытия на работу – 15 августа. Директор техникума отправлял в райотделы образования списки выпускников и их документы (аттестат об окончании техникума, характеристику, метрическую справку, свидетельство об окончании 7-летней школы и др.) Так, в 1934 г. 55 выпускников техникума были распределены на работу в Оршанский, Дубровенский, Чашникский, Сенненский, Горецкий, Толочинский, Ушачский, Освейский и Дриссенский районы. Из них 35 чел. (64%) – на должности учителей начальной школы, 20 чел. (36%) – на должности учителей других предметов (физики, химии, природоведения, математики, белорусского языка и литературы) [2, оп. 1, д. 47, л. 1-47].

29 апреля 1937 г. Оршанский педагогический техникум в соответствии с приказом № 463 Наркомпроса БССР был переименован в Оршанское педагогическое училище. Новое название указывало, что в нем осуществляется подготовка не технических специалистов, а педагогов. В 30-е годы авторитет учительской профессии в обществе значительно вырос, что подтверждают конкурсы в педагогические учебные заведения. В 1937 г. на 110 мест в Оршанское педучилище было подано 940 заявлений, в их числе – 15 отличников, которые были зачислены без экзаменов. В 1938 г. на 125 мест было подано 700 заявлений [4, с. 2]. Количество обучающихся в учебном заведении в 30-е годы росло и достигло в 1938/1939 учебном году 340 человек [2, оп. 1, д. 39, 61–87].

Подготовка учителей в техникуме осуществлялось также на годичных и двухгодичных, краткосрочных (6 и 3 месяца) педагогических курсах по очной форме. На обучение принимались лица, окончившие 7-летнюю школу. Выпускникам выдавалось свидетельство об окончании курсов без присвоения квалификации. Они также направлялись на работу в распоряжение районных отделов образования [2, оп. 1, д. 64, л. 5-49].

В связи с нехваткой учителей, имеющих профессиональную подготовку, в школах работало много учителей с 7-летним, 8-летним, 9-летним школьным образованием. Для этой категории в 1932 г. в техникуме был открыт заочный сектор. Заочное обучение осуществлялось на трех курсах: лица с 7-летним образованием принимались на 1-й курс или на 2-й курс с испытанием за 1-й курс; закончившие 8 классов – на 2-й курс, 9 классов – на 3-й курс. Заочной формой обучения было охвачено достаточно большое количество учителей. Из приказов о работе заочного сектора училища следует, что выпуск заочников в 1938 г. составил 73 чел., а обучались в 1938/1939 учебном году по заочной форме 207 учителей из Оршанского, Дубровенского, Богушевского, Толочинского, Круглянского и Чашникского районов [2, оп. 1, д. 78, л. 28-39]. Учебный год для заочников длился с 1 сентября по 1 июля, учебный план предусматривал 3253 учебных часа, проведение зимней и летней сессий. Преподаватели раз в месяц выезжали в районы для проведения консультаций, учащиеся-заочники писали контрольные работы, а во время сессий слушали лекции и сдавали испытания по предметам учебного плана. Успешно окончившим курс обучения выдавались временные свидетельства установленного образца об окончании заочного сектора училища, в котором перечислялись изученные дисциплины и отметки [2, оп. 1, д. 72, л. 20].

23 июня 1939 г. Наркомпрос БССР издал приказ № 885 о слиянии Оршанского и Витебского педучилищ [2, оп. 1, д. 100, л. 108]. Причиной данного решения было развитие деятельности Оршанского учительского института (открыт в 1935 г.), которому требовались учебные площади.

Заключение. Всего в 1921-1939 гг. в Оршанском педагогическом техникуме, а затем педагогическом училище по дневной и заочной формам обучения бы-

ло подготовлено 1514 учителей начальной школы [4, с. 2], внеся тем самым большой вклад в развитие школьного образования в нашей стране.

Список литературы

1. Куракевіч, Н. Падрыхтоўка педагагічных кадраў у навучальных установах у Беларусі ў 1920-я гады // Беларускі гістарычны часопіс. – 2001. – № 5. – С. 33-39.
2. Зональный государственный архив в г.Орше. – Фонд 1381.
3. Народная адукацыя і педагагічная думка ў Беларусі (1917-1945) / Г.Р.Сянькевіч, А.В.Трухан, З.М.Ціток [і інш.]; пад.рэд. Г.Р.Сянькевіч [і інш.]. – Мн.: Нар.асвета, 1996. – 495 с.
4. Тодрын, Р.М. Кузня педагагічных кадраў / Р.М.Тодрын // Ленінскі прызыў. – 1938. – 6 верасня. – с. 2.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТАКТ В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

М.В. Макрицкий
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

На современном этапе развития системы образования в Республике Беларусь весьма актуальной является проблема педагогической культуры будущего учителя. Важное место в структуре педагогической культуры личности занимает педагогический такт, который рядом исследователей определяется как «чувство меры в осуществлении средств педагогического воздействия на учащихся» [1, с. 759]. Данная способность личности проявляется в умении педагога держать себя подобающим образом, просто и убедительно разговаривать с воспитанниками, уважать их достоинство, выдвигать разумные и педагогически обоснованные требования.

Цель статьи: выявить состояние сформированности педагогического такта у первокурсников УО «ВГУ им. П.М. Машерова, вычленить доминирующие факторы и условия, обеспечивающие непрерывность и интенсивность развития данной способности у учащихся средних общеобразовательных школ, эффективные педагогические средства, влияющие на ее развитие.

Материал и методы: анкетирование, анализ, сравнение, обобщение.

Результаты и их обсуждение. Структуру педагогического такта составляют такие компоненты, как:

- знание психологии ребенка;
- уважение его личности;
- чуткость, внимательность к психическому состоянию ребенка;
- доверие и контроль за его деятельностью;
- ровное обращение с учащимися;
- умение правильно использовать педагогические формы и методы воспитательно-образовательного воздействия в соответствии с ситуацией и требованиями индивидуального подхода.

Для выявления генеральных факторов и условий, позволяющих обеспечить высокую эффективность развития педагогического такта у учащихся средних общеобразовательных учебных заведений, мы провели анкетирование 83 студентов 1 курса УО «ВГУ им. П.М. Машерова». Их мнение для нас было важно, поскольку они однозначно избрали для себя профессию педагога и могли ясно воспроизвести картину школьной жизни и подсказать нам, какие средства, условия, формы работы содействовали развитию у них педагогического такта.

Первокурсникам было предложено ответить на вопрос, какие факторы сыграли решающую роль в формировании у них данной способности. Все ответы респондентов можно разделить на несколько категорий.

Большинство студентов (48%) воспитали у себя педагогический такт под влиянием деятельной заботы родителей, доброжелательной атмосферы в семье, любви к младшим сестрам и братьям. 22% учащихся развили эту способность под воздействием личного примера учителей (их манеры изложения, привлекательности внешнего вида, порядочности, внимательности, доброжелательности), воспитателей летних оздоровительных лагерей (привлечением к занятиям в кружках, к участию в конкурсах, КТД, к организации походов, прогулок по лесу, совместному сбору лекарственных трав), тренера, классного руководителя; 16% – в общении с друзьями; 11% первокурсников отметили, что немаловажное значение в воспитании доброжелательности, чуткости сыграли любовь к детям и постоянное общение с ними, переживание радости от эмоциональных контактов с ними; 3% ответов учащихся указывает на работу с элементами педагогической деятельности (работа вожатыми в подшефном классе, оказание помощи в воспитании подрастающего поколения в условиях оздоровительного лагеря в младших отрядах, помощь соседям в воспитании детей).

На вопрос, как Вы оцениваете свой уровень развития педагогического такта, 20% респондентов ответили – «как высокий», 70% – «как средний», 10% – воздержались от ответа.

Таким образом, мы видим, что первокурсники довольно критически подходят к оценке развития собственного педагогического такта, отмечают необходимость его совершенствования.

Ответы на вопрос, по каким критериям, на Ваш взгляд, можно судить о состоянии педагогического такта личности, были следующие: «по когнитивному» (осознанность высокого предназначения педагогической профессии, наличие профессиональных знаний, культуры общения) – 30% респондентов; «по мотивационному» – 40% (направленность личности учителя); «по поведенческому» – 30% (стиль общения педагога с детьми, умение прогнозировать результаты применяемых форм, методов, приемов обучения и воспитания, развитие навыка рефлексивной деятельности).

На вопрос, приходилось ли Вам во время обучения в школе сталкиваться с бестактностью педагогов, 45% учащихся ответили утвердительно, называя в качестве примеров оскорбление, унижение достоинства личности, повышение голоса, угрозы, наличие любимчиков в классе, занижение отметок, авторитаризм, агрессивность.

Заключение. Вышеизложенное позволяет констатировать, что как структурный компонент педагогической культуры будущего педагога, педагогический такт нужно формировать и начинать этот процесс необходимо как можно раньше – с детства, когда закладываются основы эмоционально-ценностного отношения ко всему окружающему.

Активными методами, способствующими развитию данной способности личности являются, как показало исследование, прежде всего личный пример тех, кто составляет ее ближайшее окружение – родителей, педагогов, товарищей, а также включение воспитанников в деятельность по накоплению опыта деятельной заботы о младших, сверстниках. Выявлена необходимость развития данной способности у первокурсников.

Список литературы

1. Рапацевич, Е.С. Современный словарь по педагогике / Е.С. Рапацевич. – Мн. : «Современное слово», 2001. – 928 с.

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ЦЕЛЕВОЙ АСПЕКТ РАССМОТРЕНИЯ СТРУКТУРЫ КОЛЛЕКТИВНЫХ ТВОРЧЕСКИХ ДЕЛ

Е.А. Малашенкова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В настоящее время коллективная творческая деятельность прочно вошла в школьную практику. Однако наши наблюдения показывают, что зачастую организация данной деятельности осуществляется не совсем грамотно. Несомненно, важным является уяснение педагогами структуры коллективной творческой деятельности.

Цель исследования: рассмотреть структуру коллективной творческой деятельности в содержательно-целевом аспекте.

Методы исследования: изучение опыта работы педагогов и наблюдение.

Результаты и их обсуждение. В результате исследования мы пришли к выводу, что структура коллективной творческой деятельности – многомерное явление, рассматривать которое следует в различных аспектах. Основным из них, на наш взгляд, является содержательно-целевой, поскольку этот аспект отражает в себе суть данной деятельности.

Соответственно содержательно-целевому аспекту нами выделяются следующие основные ее компоненты:

- цели;
- содержание деятельности;
- форма организации.

Цели коллективной творческой деятельности – изначальное звено ее организации. Существует две разновидности данных целей: цели для педагогов; цели для участников-воспитанников.

Цели для педагогов определяются воспитателями на основе анализа педагогической ситуации и предложений других субъектов, в том числе, и воспитанников. Они выступают в триедином обязательном варианте, отвечающем сути целостного педагогического процесса: образовательная, воспитательная, развивающая цель.

Образовательная цель соответствует познавательному компоненту дела, на организацию которого направлена коллективная творческая деятельность: познакомить воспитанников с …, прививать знания о …. и т.д. Изначальную образовательную цель педагог определяет непосредственно сам, или она определяется в процессе совместного обсуждения.

Преобразование (конкретизация, уточнение) цели происходит по цепочке: воспитатель – другие педагоги - воспитатель, воспитатель – родители - воспитатель, воспитатель – учащиеся - воспитатель и т.д. Сформировавшуюся в процессе совместных преобразований познавательную цель в ее окончательном варианте педагог должен четко донести до сознания всех участников коллективной творческой деятельности.

Среди субъектов деятельности при этом выстраивается определенная иерархия, верхнее звено которой занимает один или несколько воспитателей.

Воспитательная цель определяется педагогами верхнего звена целевой иерархии. Она адресуется педагогам (например, родителям, старшим школьникам) и предназначена для объекта воспитательной деятельности – учеников. Разумеется, что адресовать им данную цель и сообщать о воспитательных задачах не следует – иначе может произойти обратный эффект (от требуемого к противоположному) или аннулирование (отвержение) цели.

Эта цель тесно связана с образовательной и рассчитана на воспитание, в первую очередь, инициативы, любознательности, творческого подхода к делу, а также качеств, обусловленных темой и процессом совместной организации дела.

Развивающая цель детерминирует грамотную организацию коллективной творческой деятельности и одновременно реализуется в данном процессе: развитие мышления, воображения, организованности, организаторских умений и пр.

Данная цель также не доносится до сознания учащихся по вышеуказанной причине.

Понятие «содержание коллективной творческой деятельности» выступает в нескольких значениях: перспективное, актуальное, достигнутое содержание.

Перспективное содержание мысленно вырисовывается как перед педагогами, так и перед воспитанниками наряду с постановкой целей. Оно может выступать действенным мотивом деятельности учащихся, но до тех пор, пока не отвергается реальным, актуальным содержанием (если при организации дела допущены некоторые промахи). При этом под содержанием коллективной творческой деятельности следует понимать как познавательную (например, прохождение различных «станций» и закрепление знаний о творчестве детских писателей), так и процессуально-организационную ее стороны.

Актуальное содержание соответствует реализации коллективной творческой деятельности с момента планирования до завершения. Свое конкретное выражение данное содержание находит в нижеследующих стадиях.

1. Планирование

Этот этап объединяет в себе два вида планирования – перспективное (определение темы и формы) и оперативное (составление сценария или подробного плана).

2. Коллективная подготовка дела, выраженного в той или иной форме.

Для того, чтобы определить возможности и функции участников совместной подготовительной работы, необходимо чётко представить структуру данной работы. Основные её компоненты:

а) определение направлений подготовки, установление их содержания, назначение ответственных организаторов;

б) распределение заданий между исполнителями (между микро группами, их руководителями, внутри микро групп, индивидуальные, фронтальные задания);

в) выполнение заданий участникам и коллективной творческой деятельности, организация контроля и коррекции деятельности.

3. Проведение совместного дела.

То или иное дело, выражается в конкретной форме (утренник, трудовой десант, творческая игра и пр.). Многообразие форм дела можно классифицировать соответственно содержательному критерию и выразить в группах: игровые, познавательные, творческие, трудовые и т.д. формы. Представление о форме дела возникает у организаторов или параллельно с определением цели, или после ее определения в качестве конкретизирующего фактора.

Конкретное дело является как итогом, как и продолжением коллективной творческой деятельности. Например, утренник – итог совместной творческой работы. Трудовой десант – продолжение начатой в процессе планирования коллективной творческой деятельности.

4. Коллективное обсуждение дела.

Анализ и обсуждение дела осуществляется через 1-2 дня после его проведения. Этот срок является оптимальным в силу того, что, во-первых, у детей есть

возможность обдумать положительное и отрицательное в проведенном деле; во-вторых, оставшиеся впечатления ещё свежи в их памяти.

Коллективное обсуждение дела является актуализацией достигнутого содержания.

Достигнутое – мысленное содержание, которое остается в сознании каждого участника после проведения дела. Данное содержание выступает основой для итоговой оценки коллективной творческой деятельности.

Заключение. Таким образом, мы полагаем, что структуру коллективной творческой деятельности следует рассматривать в нескольких аспектах. При этом довольно неоднозначными являются и сами аспекты рассмотрения данного явления: организационно-деятельный, например, интегрируется в основной, содержательно-целевой аспект, являясь его неотъемлемой частью.

Каждый из отмеченных компонентов коллективной творческой деятельности представляется в разновидностях: цели педагогов, цели воспитанников; перспективное, актуальное, достигнутое содержание; игровая, познавательная, трудовая и т.д. форма.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАУЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

А.П. Орлова, Н.К. Зинькова, В.В. Тетерина
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Развитие рынка труда предъявляет особые требования к формированию профессионального сознания специалиста любой сферы деятельности. Огромную роль в деятельности учителя играет педагогическое сознание, которое определяет понимание им оптимальной совокупности условий, факторов, обеспечивающих учебно-воспитательный процесс на уровне, отвечающем социальным потребностям. Оно же и направляет действия для создания таких оптимальных условий. Каково педагогическое сознание учителей, таково и их старание построить педагогический процесс, т.е. творить педагогическую действительность.

Цель данной работы – рассмотреть особенности формирования педагогического сознания будущих учителей в процессе изучения курса истории образования и педагогической мысли.

Материал и методы. Материалом для исследования явилась научная психолого-педагогическая литература по завяленной проблеме, а также собственный опыт чтения курса «История образования и педагогической мысли». Реализованы следующие методы: анализа, обобщения, логические методы исследования.

Результаты и их обсуждение. Педагогическое сознание представляет собой систему безоговорочных ценностей, установок и убеждений личности в области педагогики (И.Я. Лернер). В этой связи педагогические знания и умения становятся для будущего педагога неодолимым мотивом действий, направленностью педагогического мышления и оценок педагогических явлений.

Педагогическое сознание может быть обыденным (как у большинства людей) и теоретическим, научным. К последнему и должны стремиться учителя. Полнота педагогического сознания учителя, его соответствие времени и уровню педагогической науки должны постоянно находиться в поле зрения системы профессиональной подготовки учителей. Рассмотрим это на примере культурологического блока педагогического образования будущего учителя.

Существенную роль в формировании научного педагогического сознания играет курс истории образования и педагогической мысли. Невозможно воспиты-

вать и обучать, исследовать и экспериментировать, а работа учителя предполагает именно эти аспекты деятельности, не зная истории развития школы и педагогической мысли. Данный курс расширяет как общий, так и педагогический кругозор будущего учителя, формирует его историко-педагогическое мышление, способствует ускорению интериоризации педагогических знаний, учит мыслить педагогическими категориями, представлять их генезис, определять степень актуальности для настоящего времени.

К сожалению, небольшое количество часов, выделяемых на изучение этого курса, большой объем и сложность историко-педагогического материала вызывают определенные трудности в формировании педагогического сознания. В этих условиях необходим конструктивный подход к преподаванию курса истории образования и педагогической мысли, который, на наш взгляд, должен реализовываться в двух направлениях: во-первых, совершенствование научно-педагогического содержания этого курса, во-вторых, переход к проблемно-творческим и поисково-исследовательским формам и методам преподавания.

В условиях, когда резко возрастает интерес к прошлому, его урокам, мы считаем необходимым отказаться от описательного изложения историко-педагогического материала в лекционном курсе и перейти к его изложению в аспекте двух времен – в прошедшем, когда совершались те или иные педагогические события, складывались и оформлялись взгляды великих педагогов-мыслителей, и в настоящем, т.е. с позиций современности, а нередко и будущего. При этом важно, как показывает практика, не только давать студентам готовые примеры сочетания ретроспективы с перспективой, но и привлекать их самих к обдумыванию, обсуждению этой диалектической взаимосвязи.

Формированию научного педагогического сознания будущего учителя способствует введение в ткань лекции вопросов проблемного характера, которые пронизывают весь курс истории образования и педагогической мысли. Например, проблема всестороннего развития личности, вопросы содержания и методов нравственного воспитания, проблема учителя и педагогического мастерства и т.д. Исторический опыт решения этих проблем представляет большой познавательный интерес и может быть практически полезным в деятельности учителя в современных условиях. Различные приемы и средства лекционной работы (эмоциональный рассказ о творческом пути выдающихся педагогов, метод сравнительно-сопоставительного анализа историко-педагогических фактов, комментирование афоризмов педагогов-классиков, работа над историко-педагогическими понятиями, решение проблемных задач) направлены на формирование критичности, логики мышления будущего учителя.

Семинарские занятия по курсу истории образования и педагогической мысли строятся также по проблемному принципу. Они включают обсуждение важнейших проблем курса, например, ретроспективный анализ проблемы свободного воспитания, историко-педагогический анализ идеи развивающего обучения и т.д. Такое направление семинарских занятий позволяет студентам увидеть логику развития той или иной педагогической идеи, вычленить основные этапы ее становления, отсечь негативное и взять на вооружение все позитивное и прогрессивное, что было достигнуто в решении этой идеи.

Следует иметь в виду, что педагогическое сознание всегда инструментально, всегда проявляется в действии – мысленном или практическом, в направленности педагогической деятельности. Если нет деятельности, то нет, следовательно, подлинного педагогического сознания.

Учитывая этот непреложный факт, мы стремимся использовать и соблюдать

в учебном процессе принципы и правила интерактивной методики, существенным компонентом которой выступают учебно-творческие задания, направленные на овладение студентами приемами научного анализа, синтеза, прогнозирования, формирование умений внедрить историко-педагогические знания в практическую деятельность, развитие способности видеть в прошлом идеи, руководствуясь которыми можно успешно продвигаться к вершинам своей профессии.

Привлекательность самих учебно-творческих заданий определяется нестандартным подходом к их конструированию. Они могут быть индивидуальными и групповыми, устными и письменными, но обязательно обеспечивающими каждому студенту возможность обучения по оптимальной индивидуальной программе, учитывающими в полной мере его познавательные способности, мотивы, склонности.

Существенное место в ряду учебно-творческих заданий занимает составление карт-схем, раскрывающих логику того или иного историко-педагогического явления, факта, заполнение таблиц сравнительно-сопоставительного характера, выполнение заданий «историческая разноголосица», «рассуждения по цитатам», педагогический анализ которых осуществляется на базе интериоризации психолого-педагогических знаний, этических и эстетических оценок, жизненного опыта, составление воображаемого диалога педагогов-классиков по предложенной проблеме и т.д.

Заключение. Творческие методы преподавания позволяют активизировать учебно-познавательную и поисковую деятельность студентов, перевести процесс обучения с репродуктивного на творческий уровень, когда студенты выступают активными субъектами учебного процесса, что, несомненно, положительно сказывается на формировании их научного педагогического сознания. Видя эффективность и осознавая личную значимость творческих форм работы, студенты в будущем будут использовать их в своей профессиональной деятельности.

Таким образом, вопрос о педагогическом сознании имеет ярко выраженное практическое значение. У любого учителя есть то или иное педагогическое сознание. Но если оно расходится с уровнем развития науки, с тенденциями передовой практики, то это непременно скажется на качестве обучения и воспитания.

Искусствоведение

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАГЛУШЕННЫХ ГЛАЗУРЕЙ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ КЕРАМИЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ

В.В. Белявский
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

«Глушителями» называют некоторые глазурные материалы, имеющие свойство создавать непрозрачность в глазурном стекле. Эти материалы, будучи относительно нерастворимыми в глазурном расплаве, находятся во взвешенном состоянии или, частично растворяясь во время обжига, выпадают в осадок при охлаждении. Если в общей массе глазурной шихты этого вещества (глушителя) достаточно, оно препятствует проникновению света в черепок и создает эффект матовости глазурного стекла.

Данная статья рассматривает способы и методы приготовления заглушенных и матовых глазурей в условиях учебной керамической мастерской и предназначена для студентов специальности «Художественная керамика» учащихся колледжей и художественных школ.

Материал и методы. В подборе компонентов заглушенных и матовых использовались различные методы: теоретический анализ разработанных и опробованных на практике составов глушителей, подбор компонентов глазурей с определенными характеристиками и последующим экспериментальным обжигом, исследование влияния температурных режимов обжига глазурей на их качественные и художественные показатели и др.

Результаты и их обсуждение. Многие отечественные и зарубежные источники называют некоторые виды глазурей декоративными. Это справедливо, поскольку эти глазури не предохраняют керамические изделия от проникновения влаги и не применяются для покрытия утилитарных изделий, применяемых в быту. К таким глазурям можно отнести матовые глазури, которые ценны тем, что их поверхность приобретает приглушенную фактуру и напоминает поверхность яичной скорлупы.

При применении матовых глазурей можно получить более значимый эффект и впечатление от керамической композиции, чем при применении обычных блестящих глазурей. Иногда блеск глазурного слоя отвлекает зрителя от восприятия керамической композиции, мешает прочитать форму и детали изделия.

Во многих источниках приводятся примеры глушителей, которые много лет применяются керамическими предприятиями и художниками - керамистами. Это окиси циркония, сурьмы, титана, цинка, олова, фторат кальция, фосфорно-кислый кальций и другие. Процентное отношение этих глушителей при добавлении в глазурную шихту не должно превышать 12-14% от общей массы шихты.

Вот один из состав заглушенной глазури по А.И. Миклашевскому достаточно широко применяемый на производствах и художниками – керамистами: 0,72PbO; 1,93SiO_2; 0,17 CaO; 0,17Al_zO_3; 0,33Z_nJ_2; 0,11ZnO [3]. В состав глазури введен цинк и олово, после чего глазурь становится непрозрачной. Шихта имеет следующий состав в %. свинцовые белила 48; мел 7; каолин 5; обожженный каолин 6; кварцевый песок 20; окись олова 12; цинк 2; Обжиг глазури – 950-1000^0 С. По другому способу в глазурь вводят те компоненты, которые в процессе обжига кристаллизуются или способствуют кристаллизации. При этом используются фтористые соединения (плавиковый шпат CaF_2, криолит 3NaF x AlF_3), оксид титана TiO_2; оксид цинка ZnO, доломит $CaCO_3$ x $MgCO_3$.

Можно привести множество примеров и рецептов заглушенных глазурей, применяемых в художественной керамике, которые описаны в профессиональной литературе. Однако существует несколько проблем с использованием этих составов. 1 – химические компоненты, входящие в состав заглушенных глазурей, а зачастую и сами глушители – циркон (Zr), барий (Ba); свинец (Pb) и другие химические элементы, достаточно вредны при работе, а при обжиге выделяют вредные летучие соединения, 2 - некоторые химические элементы (MgO; CaO; SiO_2; Na_2O; Al_2O_3) и множество других препаратов просто невозможно приобрести или приготовить, не имея лабораторных условий, 3 - большинство глазурей после обжига требует достаточно медленного охлаждения (при быстром охлаждении может быть блеск).

Используя в глазурях глушителя, т.е. вещества усиливающие непрозрачность, матовость глазурей, необходимо помнить, что процентное отношение глушителя должно не превышать 10–12% к общей массе шихты, глушитель не должен влиять на изменение цвета глазури, не влиять на скорость охлаждения глазури после обжига, был относительно дешев и доступен. Такими глушителями могут быть окись цинка (ZnO) и окись титана (TiO). Эти оксиды хорошо смешиваются с почти всеми глазурными шихтами в физическом состоянии, не соединяют-

ся при обжиге химически. При охлаждении они выпадают в осадок (кристаллизуются) и образуют красивую матовую поверхность. Процентное соотношение этих оксидов к массе глазурной шихты составляет: титана 8–10%, цинка 5–6%

Хороший состав сырой (не фриттованной) глазури получен в результате экспериментов с кварцевым песком, цинком и свинцовыми белилами: свинцовые белила – 48%; кварцевый песок – 20%; каолин – 20%; мел – 8%; окись цинка – 4%. Температура обжига данной матовой, очень красивой глазури, не превышает 1000^0С.

Основной функцией глушителей все же остается смягчение тона и цвета глазурей. Глушители придают глазурям признак матовости. Поэтому можно использовать и чисто механический способ – снижение температуры обжига данной глазури, т.е. недожогом. В этом случае глазурь спекается не конца, не образует глазурное стекло, сохраняя в своей массе неоднородные включения шихты. Примером может служить следующий простой состав: свинцовые белила – 52%, полевой шпат – 28%, каолин – 9%, мел – 9%, кварцевый песок – 2%. Шихта – сырая, не фриттуется. Температура, при которой обжигается изделие, покрытое этой глазурью – 1000^0С. Несколько более сложный способ, при котором включения в глазурную шихту оксида кобальта во время обжига играют роль мельчайшие воздушные пузырьки или пузырьки газа, выделяемые из глазурного слоя. Изделие, покрытое любой майоликовой (низкожгущейся глазурью) покрывают поверх сразу после глазурования тонким слоем окиси – закиси кобальта с добавлением Беллой эмали (не более 2–3%). Во время обжига (t – 950-980^0С) из состава глазурного слоя удаляется кислород. Пленка окиси-закиси кобальта не дает выделяться кислороду, образуя на поверхности глазурного слоя микроскопические пузырьки, которые, преломляя глазурное стекло, придают глазури матовость. Температура обжига не должна превышать указанную, иначе величина пузырьков может измениться в большую сторону, и мы получим вспучивание глазурного слоя, т.к. под пленкой закиси кобальта глазурь закипает. Добиться матовости глазурного слоя можно путем введения в состав глазурной шихты разведенного каолина – шликера белой огнеупорной глины и обжигать в печи при температуре обжига данной глазурной шихты. Но каолин изменяет тон и цвет глазури с понижением, образуя на поверхности эффект пастельной бархатной бумаги. Процентное отношение каолина к общей массе глазурной шихты не должно превышать 8–10%.

Заключение. Как мы можем убедиться, что в условиях обычной учебной мастерской, обладая некоторыми знаниями по технологии материала и опытом работы, можно добиться довольно значительных результатов в приготовлении матовых и заглушенных глазурей.

Список литературы

1. Акунова, Л.Ф., Крапивин, В.А. Технология производства и декорирования художественных керамических изделий. М. Высшая школа, 1984.
2. Акунова, Л.Ф., Приблуда, С.З. Материаловедение и технология производства художественных керамических изделий. М. Высшая школа, 1979.
3. Миклашевский, А.И. Технология художественной керамики. Л. Издательство литературы по строительству, 1971.
4. Блюмен, Л.М. Глазури. Промстройиздат, 1951.
5. Орлов, Е.И. Глазури, эмали, керамические краски и массы. Ленхимиздат,1931.

РЕДУКЦИЯ «ЭСТЕТИЧЕСКОГО» К «ПРЕКРАСНОМУ»

А.Б. Демидов
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Эстетическая наука затрудняется с определением своего предмета. Чаще всего предлагают считать предметом эстетики «прекрасное», однако тогда исключаются из рассмотрения многие феномены, интуитивно относимые к эстетическим. Цель – выяснить, почему Кант выделил в совершенно особый разряд «прекрасное» (наряду с «возвышенным»), которое нынешние эстетики нередко принимают за «эстетическое» как таковое.

Материал и методы. Некоторые эстетики ищут альтернативу «прекрасному» в понятии «эстетическое», но таким способом приходят к тавтологическому определению предмета, что равнозначно отсутствию определения. Образцовыми обоснованиями особого статуса «прекрасного» являются теоретические построения И. Канта.

Результаты и их обсуждение. По мнению Канта, общее для эстетических суждений всех видов – это их связь с «чувством удовольствия и неудовольствия», «внутренним чувством». Различие видов эстетических суждений заключается в том, каковы особенности тех причин, из-за которых возникают «внутренние чувства», являются ли эти причины «духовными», «формальными», «материальными», «чистыми», «нечистыми». При сравнении указываемых Кантом причин или поводов для эстетических суждений заметно, что всем эстетическим суждениям, кроме суждений о прекрасном и возвышенном, приписываются некие «нечистые» основания. Они замутнены аффектами, материальными влияниями, из-за которых душа *не свободна* в суждениях.

Кант оценивал аффекты и страсти, в общем, негативно. Напротив, о бесстрастии и самообладании он одобрительно высказывался в «Основоположениях метафизики нравов»: «Обуздание аффектов и страстей, самообладание и трезвое размышление не только во многих отношениях хороши, но, по-видимому, составляют даже часть *внутренней* ценности личности…» [1, с. 162]; и в «Критике способности суждения»: «...*Отсутствие аффектов* (apatheia, phlegma in significant bono) в душе, следующей своим неизменным принципам… возвышенно, потому что оно одновременно имеет на своей стороне благоволение чистого разума. Только такого рода душевное состояние называется *благородным*…» [2, с. 112].

Чем же нехороши аффекты и страсти? Они ослепляют человека, лишают способности к самоопределению, «ибо если в аффекте свобода души *тормозится,* то в страсти она устраняется» [2, с. 111]. Проблема свободы воли, души, человека, проблема соотношения автономии и гетерономии весьма занимала Канта. Можно сказать, что в этом отношении все три части его критической философии представляют собой единую *философию самообладания*. В автономии Кант видел «основание достоинства человека и всякого разумного естества» [1, с. 213]. Во всех трёх «критиках» Кант методично занимался *сепарацией* автономных моментов в душе человека от гетерономных, выделяя то, что составляет «достоинство человека».

Особый статус суждениям о «прекрасном» и «возвышенном» придаёт *приписываемая* им Кантом «чистота», якобы обеспечиваемая априорностью и автономностью. Они не замутнены ни аффектами и страстями (будучи «незаинтересованными», бесстрастными), ни «материальным» содержанием (будучи «формальными», целесообразными по форме). Прочие эстетические феномены, судя по характеристике Канта, не «чисты». Говоря о музыке и смехе, Кант констатирует, что

«оживление в обоих случаях носит только телесный характер, хотя оно и создаётся идеями души»; оно «есть просто чувство здоровья, достигнутое благодаря соответствующему этой игре движению внутренних органов. Не суждение о гармонии звуков или острот, которая своей красотой служит лишь необходимым средством, а повышенная жизнедеятельность тела, аффект, который приводит в движение внутренние органы и диафрагму, одним словом, чувство здоровья (без такого повода оно обычно не ощущается), составляет удовольствие…» [2, с. 174]. По сходным соображениям Кант отмечает, что «и грусть… может быть отнесена к *здоровым аффектам,* если она основана на моральных идеях; если же она основана на симпатии и в качестве таковой выражает любезность, то относится лишь к *расслабляющим аффектам*» [2, с. 116]**.** Ещё один эстетический феномен – удивление – Кант характеризует как «аффект при представлении о новизне, превосходящей ожидание» [2, с. 112]. Так или иначе не «чистыми» оказываются и такие упоминаемые Кантом эстетические феномены, как страх, восхищение, ужас, трепет.

Итак, Кант не считал эстетическими только суждения о прекрасном и возвышенном, но выделил последние два вида суждений в качестве предмета для особого, *трансцендентального* исследования, о чём он высказался достаточно определённо: «…в трансцендентальной эстетике способности суждения речь должна идти только о чистых эстетических суждениях…» [2, с. 109]. И «…если суждение определяется чем-либо другим, чувственным ощущением или рассудочным понятием, оно… уже не будет суждением *свободной* способности суждения» [2, с. 110].

Но каким образом Канту удалось «выгородить» заповедно чистую зону для «прекрасного» и «возвышенного» среди «нечистых» эстетических суждений? Ответ заключается в том, что чувство удовольствия или благоволения, с которым связаны суждения о прекрасном и возвышенном, происходит от собственных действий души, а не от аффицирований и аффектов, идущих извне.

По объяснениям Канта, причиной чувства удовольствия при созерцании прекрасного является *облегчение игры* познавательных способностей (воображения и рассудка), а не созерцаемый предмет сам по себе. Это удовольствие является «не удовольствием от наслаждения, возникающего из ощущения, а удовольствием от рефлексии» [2, с. 147]. Оба эти фактора, обусловливающие чувство удовольствия при созерцании прекрасного, принадлежат душе, они автономные, не гетерономные.

Ещё более рафинированным представляется суждение о возвышенном. Ему вообще не соответствует никакой наблюдаемый вовне предмет. По Канту, чувство возвышенного «есть удовольствие, которое возникает лишь опосредствованно, а именно порождается чувством мгновенного торможения жизненных сил и следующего за этим их прилива» [2, с. 82–83]. Нечто несоизмеримо великое по сравнению с человеческими силами может само по себе вызывать лишь оторопь, испуг, но человек способен осознавать, что он неподвластен этой силе. Это эстетическое переживание своей неподвластности какой бы то ни было внешней силе и есть душевный настрой, или образ мысли, или духовное чувство, которое Кант называет «возвышенным». Оно не внушается чем-то извне, а порождается самой разумной душой, преодолевающей гнёт аффицирований и аффектов, поэтому оно – автономное и, значит, «чистое».

Заключение. Разбирая вопрос о том, ограничивал ли Кант «эстетическое» критериями незаинтересованности и целесообразности, мы можем определённо сказать: нет. Всё множество возможных видов эстетических суждений, т. е. суждений, привязанных к чувству удовольствия и неудовольствия, Кант определил

(значит, ограничил) признаком их *свободы* от понятий (рассудка). Среди этого обширного множества всевозможных эстетических суждений Кант особо выделил суждения о прекрасном и возвышенном как подлинно «чистые» эстетические суждения, определив (ограничив) их признаком *свободы* от привходящих чувств, которые возникают вследствие аффицирований и аффектов. Впоследствии, у нынешних эстетиков, на острие внимания осталось только «прекрасное», так как «возвышенное» практически не привлекает их внимания; у «прекрасного» же особо выделяются обоснованные Кантом характеристики незаинтересованности и целесообразности (прочие характеристики опять-таки выпадают из внимания). Так незаинтересованность и целесообразность стали пониматься в качестве атрибутов, основных характеристик «эстетического» вообще.

Список литературы

1. Кант И. Основоположения метафизики нравов // Кант И. Соч. В 8-ми т. Т. 4. – М.: Чоро, 1994.
2. Кант И. Критика способности суждения // Кант И. Соч. В 8-ми т. Т. 5. – М.: Чоро 1994.

КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА И РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

О.Н. Затаева
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Процесс подготовки кадров в высших учебных заведениях должен быть ориентирован не только на профессиональное, но и на всестороннее личностное и творческое развитие будущих специалистов. Воспитание способности к творчеству должно стать одной из главных задач современного высшего образования. Для выпускников вузов это является значимым, потому что именно творческий подход к делу, креативность мышления помогает ориентироваться в условиях быстроизменяющихся запросов общества, определяет результативность работы, влияет на профессионализм, является существенным фактором при трудоустройстве молодых кадров. Немаловажная роль в данном процессе играет культурно-образовательная среда вуза, основной целью которой является максимальное развитие творческого потенциала будущего специалиста. Цель нашего исследования - определение требований к структурным компонентам культурно-образовательной среды вуза, необходимых для развития креативности студентов.

Материал и методы. На основании изучения исследования теоретических источников [1, 2, 3], а также практического опыты работы со студентами художественных специальностей нами было установлено, что развитие их креативности возможно лишь в специально организованной среде вуза. Среда, в которой креативность могла бы актуализироваться, должна обладать высокой степенью неопределенности, потенциальной многовариантностью и принципиальной незавершённостью. Неопределенность мобилизует студентов на активный поиск собственных ориентиров, многовариантность обеспечивает возможность их нахождения, незавершённость стимулирует развитие воображения, фантазии, проективных начал.

Результаты и их обсуждение. В процессе исследования мы пришли к выводу, что культурно-образовательная среда вуза должна состоять из нескольких структурных компонентов, которые активно влияют на развитие креативности

студентов. Пространственно-семантический компонент включает в себя архитектурно-эстетическую организацию жизненного пространства будущих специалистов, а также символическое пространство вуза (символы – герб, гимн, традиции и др.). На художественно-графическом факультете организация предметно-пространственной среды рассматривается как процесс, объединяющий в себе познание изобразительного искусства, скульптуры, архитектуры, дизайна, декоративно-прикладного и народного творчества в преломлении через композиционно-структурное преобразование внутреннего пространства и внешнего окружения студента, исходя из его духовных и материальных потребностей.

Содержательно-методический компонент культурно-образовательной среды вуза ориентирован на построение вариативного проектного, научно-исследовательского и учебно-воспитательного пространства. Вариативность предполагает возможность выбора творческой деятельности в соответствии с интересами, потребностями будущего специалиста, личностно ориентированную направленность, где знания, умения и навыки превращаются из цели обучения в средство развития личности студента.

Коммуникационно-организационный компонент культурно-образовательной среды вуза строится на творческом содружестве преподавателей и студентов, их взаимодействии и взаимопонимании, удовлетворенности, сплоченности, сознательности и участии всех субъектов в организации культурно-образовательной среды вуза.

Организационно-креативный компонент предполагающий вариативность, обусловливающую наполнение культурно-образовательной среды вуза разнообразием, возможностью выбора студентами как содержания, так форм и способов деятельности, помогающей найти пути взаимодействия в других сферах самоопределения; диалогичность, определяемая наличием творчески-созидательного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Вся педагогическая стратегия вуза в этом случае обеспечивает культурно-образовательную подготовку творческого, креативного специалиста ориентированного не только на высокие собственные достижения, но и на успех окружающих его сообществ.

Культурно-образовательная среда, способствующая развитию креативности должна обладать большой степенью свободы. Свобода является специфической формой активности. Однако образовательная среда должна не только предоставлять свободу для реализации и развития творческих способностей личности, но и способствовать преодолению внутренней несвободы студента.

Заключение. В ходе исследования нами были определены основные требования к культурно-образовательной среде вуза необходимые для развития креативности. Это – отсутствие правил, регламентирующих действия студентов, ход их мысли, пути познания; предоставление студентам свободы и самостоятельности; наличие большой информационной базы, обеспечивающей получение всех необходимых сведений; наличие положительных передовых образцов творческой деятельности и возможности оценить её результаты; создание условий для максимального раскрытия творческого потенциала каждого студента в ходе активной поисковой деятельности, стимулированной стремлением добиться результата отсутствие ограничений во времени, не позволяющих создать свободную, непринуждённую атмосферу творчества.

Таким образом, для реализации в учебном процессе вуза концепции развития креативности студентов требуется существенная перестройка сложившейся педагогической системы и, прежде всего, всех компонентов культурно-пространственной среды вуза. Необходимо также проведение целого ряда работ

по разработке конкретных технологий обучения для каждой дисциплины, созданию принципиально новой методической базы кафедр, введению новых методов и организационных форм обучения.

Список литературы

1. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000.
2. Лебедева, В.П., Орлов, В.А., Панов, В.И. Психодидактические аспекты развивающего образования / В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов // Педагогика. – 1996. – № 6.
3. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор-Bennet college. – М., 1997.

О РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЕ МОНИТОРИНГА И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЦВЕТОВЕДЕНИЕ»

Г.П. Исаков
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Постоянно растущие требования к повышению качества подготовки специалистов заставляют ВУЗы искать новые инновационные методы и приемы обучения, а также адекватные последним формы контроля знаний, навыков и умений студентов.

Целью данной статьи является внедрение рейтинговой системы мониторинга и оценки знаний студентов по дисциплине «Цветоведение» на художественно-графическом факультете. Предлагаемая система представляет собой комплекс организационных, учебных и контрольных мероприятий, направленных на улучшение изучения и преподавания данного предмета.

Преподавание курса «Цветоведение» предусматривает ознакомление студентов художественно-графического факультета специальности «Изобразительное искусство и черчение. Технология» с историей, теорией и практикой цветоведения: анализ развития и становления науки о цвете, изучение научных основ использования цвета в творческой деятельности, художественном проектировании и т.д.; развитие у студентов способностей и умений пользоваться цветом в учебной и профессиональной деятельности (художественно-педагогической, творческой).

Задачами изучения дисциплины являются: расширение конкретных знаний о художественной выразительности цвета; освоение методик разработки колористического решения композиции; выработка практических навыков и умений в получении необходимых цветовых отношений; изучение различных технологий получения цветового тона.

Курс «Цветоведение» для студентов 1 курса ХГФ специальности «Изобразительное искусство и черчение. Технология» преподается в первом и втором семестрах. Дисциплина «Цветоведение» тесно увязана с преподаванием акварельной и гуашевой живописи (изучаются на протяжении первых четырех семестров), а также композиции; именно поэтому курс имеет специфическую «живописную» направленность (студенты выполняют на занятиях цветовые формальные выкраски и эскизы с натуры). Практические задания спланированы таким образом, что студент по мере освоения дисциплины проходит путь от решения простых коло-

ристических задач до создания сложного и многокомпонентного эскиза-проекта; ряд заданий курса имеют целью изучить закономерности восприятия и психологического воздействия цвета; несколько заданий представляют собой пропедевтический курс цветовой композиции (натюрморта).

Дисциплина «Цветоведение» может подразделяться на три учебных модуля (два в первом и один во втором семестре). Учитывая то обстоятельство, что курс «Цветоведение» начинают изучать в первом семестре, вводным тестом к изучению дисциплины для студентов могут считаться результаты экзамена по живописи, полученные на вступительных испытаниях в учебное заведение.

Изучение дисциплины начинается с лекционного курса в первом семестре (6 лекционных часов); последний подразделяется на две составляющие: первая часть (4 часа), где рассматриваются основные проблемы учения о цвете – история науки о цвете; систематика и классификация цветов; сведения из области физических основ цвета; теория построения гармонических сочетаний цветов (по В.Н. Козлову) относится к первому учебному модулю; вторая (2 часа), в которой анализируется психологическое воздействие цвета – ко второму.

Полученные теоретические знания закрепляются студентами на практических занятиях по цветоведению (28 аудиторных часов в первом семестре). Сначала последовательно изучаются различные цветовые гаммы (5 заданий по 4 часа, всего 20 часов), а затем акцент делается на изучении психологического воздействия цвета (4 задания по 2 часа; всего 8 часов). Первая часть лекционного курса и 5 практических заданий составляют первый учебный модуль (4 л. ч. и 20 пр. ч.), а оставшиеся лекция и 4 задания – второй (2 л. ч. и 8 пр. ч.).

За каждое практическое задание преподаватель выставляет студенту оценку (по десятибалльной шкале), отражающую его «текущий рейтинг». Студент имеет возможность дорабатывать проверенное задание, исправлять допущенные ошибки и улучшать качество работы; впоследствии задание может быть оценено преподавателем более высокой оценкой, которая будет являться «промежуточным рейтингом» студента. Если задание не дорабатывалось или в результате предпринятых студентов усилий работа не изменилась в лучшую сторону, «текущая» оценка автоматически превращается в «промежуточную».

По итогам выполнения всех практических заданий в каждом модуле определяется рейтинг студента по первому и по второму учебному модулю (среднее арифметическое всех баллов «промежуточного рейтинга» в каждом модуле).

Курс «Цветоведение» в первом семестре в соответствии с учебным планом завершается теоретическим экзаменом. Оценка, полученная студентом на экзамене, учитывается при определении итогового рейтинга по дисциплине в семестре.

Для стимулирования студентов в изучении дисциплины может применяться система поощрения в виде начисления дополнительных бонусов. Бонусы могут составлять от 0.1 до 0.9 балла в зависимости от степени значимости мероприятия, публикации (участие в выставках, работа в научном студенческом кружке, публикация статьи, тезисов и т. д.).

В окончательном варианте итоговая оценка студента по дисциплине «Цветоведение» в первом семестре будет представлять собой среднее арифметическое суммы среднего арифметического «промежуточного» рейтинга по первому учебному модулю, среднего арифметического «промежуточного» рейтинга по второму учебному модулю и оценки за теоретический экзамен, плюс бонус за активность и креативность (если таковые имеются).

В соответствии с учебным планом третий учебный модуль по дисциплине «Цветоведение» (второй семестр) включает 4 лекционных и 10 практических ча-

сов. В программе лекционного курса рассматриваются вопросы эстетической оценки цвета и цветовой гармонии, а также цветовые средства организации композиции (натюрморта).

На практических занятиях предусматривается выполнение 4 заданий (3 задания по 2 часа и 1 (эскиз-проект) – 4 часа). Сначала студенты анализируют цветовые закономерности организации композиции (натюрморта) (6 часов); завершается практический курс «Цветоведение» выполнением итогового задания (4 часа), в котором предусмотрено решение сложных колористических и композиционных задач.

Как и в первом семестре, за каждое практическое задание третьего учебного модуля преподаватель выставляет студенту оценку, отражающую его «текущий рейтинг». Студент имеет возможность дорабатывать проверенное задание, и претендовать на получение более высокой оценки, которая будет являться «промежуточным» рейтингом. Зачет по дисциплине проводится в виде просмотра.

Итоговая оценка студента по дисциплине «Цветоведение» во втором семестре будет представлять собой среднее арифметическое «промежуточного» рейтинга по третьему дисциплинарному модулю, плюс бонус за активность и креативность (если таковые имеются).

Заключение. Предлагаемая рейтинговая система мониторинга и оценки знаний студентов по дисциплине «Цветоведение» представляет собой одну из новых инновационных технологий обучения; ее внедрение на художественно-графическом факультете будет содействовать повышению качества подготовки специалистов.

Список литературы

1. Бохан, Ю.М. Модульно-рейтинговая система мониторинга учебного процесса на факультете: методические рекомендации / Ю.И. Бохан (и др.). – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012. – 44 с.
2. Исаков, Г.П. Цветоведение: методические рекомендации / сост. Г.П. Исаков. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2008. – 51 с.:ил.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕДАГОГА-ХУДОЖНИКА НА ПЛЕНЭРНОЙ ПРАКТИКЕ

А.Н. Ковалевский
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

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.

Цель данной статьи – показать влияние пленэрной практики на развитие творческих способностей педагога-художника.

Материал и методы. Теоретической основой данного исследования являются положения теории эстетического воспитания в образовательной области

«Искусство», в которой развитие эстетического отношения к миру, художественно-творческого воображения признается в качестве приоритетной цели обучения. Методами исследования являются анализ искусствоведческой, психологической и методической литературы, наблюдение в естественной обстановке обучения.

Результаты и их обсуждение. 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.

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.

Заключение. Таким образом, пленэрная практика наиболее полно раскрывает художественные способности, духовный и творческий потенциал будущего педагога-художника, показывает уровень его профессионального мастерства и творческого воображения.

ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЫ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В.В. Кулененок
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В условиях глобальной информатизации общества компетентность выпускников в значительной степени будет определяться уровнем их информационной компетентности, а рейтинг вуза – тем, насколько гибко в учебном процессе учитываются тенденции развития новых информационных технологий.

В систему современного учебного процесса активно внедряются мощные компьютерные инструментария для активизации внутренних механизмов ориентированного творчества дизайнера. Мультимедийные (*multi* – много, *media* – способ, средство, среда существования) средства позволяют дизайнеру погружаться в виртуальную реальность, визуализировать свои мысли и непосредственно работать с ними.

В своей статье мы ставим цель выявить специфику, структурирование и особенности развития мультимедийного дизайна в плане создания виртуальных проектов-сред в учебном процессе дизайн-проектирования. Для этого необходимо решить следующие задачи:

- раскрыть сущность виртуальной реальности, историю вопроса и сферы применения в дизайне;
- выявить особенности отношений взаимодействия виртуальной реальности с человеком;
- разработать методические подходы к дизайн-проектированию мультимедийными средствами виртуальной среды.

Материал и методы. Методологическим ориентиром исследования являются классификационный и типологический подходы, раскрывающие формы и диапазон использования компьютерных технологий в дизайне и выявляющие противоречия и слабые места в современном состоянии компьютерного проектирования. При исследовании вопроса мультимедийного дизайна использован метод сопоставительного анализа истории изобразительного искусства и истории дизайна. В основу анализа современных тенденций в дизайне и их связь с развитием ком-

пьютерных технологий, лежит системный подход и структурный метод анализа, которые позволяют на основе синтеза различных знаний описать мультимедийный дизайн как новое явление в дизайн-проектировании.

Результаты и их обсуждение. В начале 1990-х годов виртуальная реальность еще только находилась на стадии развития, и ограничивалась лишь несколькими «квадратными» шахматными фигурками на шахматной доске. Но с развитием индустрии развлечения виртуальная реальность стала наращивать свои темпы развития. Ее стали использовать в кинотеатрах и для создания видеоигр. Позже с помощью ВР многие архитекторы начали создавать фасады зданий, еще до того как закладывали сам фундамент. Заказчики проекта могли свободно путешествовать по виртуальному зданию, задавать вопросы архитектору и вносить свои изменения в его дизайн. Виртуальная реальность давала значительно больше возможностей заказчикам при выборе дизайна здания, чем миниатюрный макет со снимающейся крышей.

В последнее время некоторые программисты планируют сделать интернет в качестве трехмерного виртуального пространства с «виртуальными панорамами». Веб-сайты будут выполнены в трехмерной графике, что значительно упростит поиск пользователя.

Первоначальное значение слова «виртульное» трактовалось как фактически являющееся чем-либо. Английское слов «virtual», немецкое «virtuell», французское «virtuelle», латинское «virus» переводятся на русский язык как «возможный, вероятный, предполагаемый». С таким же оттенком слово «виртуальный» используется в оптике. Виртуальное изображение – это мнимое изображение. В философии категория «виртуальный» служит для осмысления иерархии объектов. «Виртуальная реальность» обозначает совокупность объектов следующего, по отношению к порождающей их реальности, уровня [1].

Можно отметить два основных аспекта взаимодействия человека с виртуальной средой – это деятельный подход и воспринимающий. Деятельный подход связан с использованием виртуальной среды для преобразования реальной, он прагматичен и требует максимальных интеллектуальных затрат. Но чаще всего люди погружаются в виртуальную среду, играя в компьютерные игры. И это постоянное взаимодействие с компьютером способствует формированию особых привычек работы внутри виртуального мира и перенесению их из виртуального в реальный мир.

Методология мультимедийной дизайн-деятельности включает определение специфики основных проектных категорий (образ, функция, морфология), анализ особенностей процесса системного дизайн-проектирования (предпроектный анализ и синтез проблемной ситуации, определение визуальных свойств и подбор эмоционально-чувственных аналогов, основные фазы системного дизайна: дизайн-концепция, дизайн-программа, дизайн-сценарий, единство характера средового объекта, проектная разработка). Для выявления характеристик проектного образа и концепции мультимедийного формообразования, автор Яцюк О.Г. в своей работе, выделяет четыре группы мультимедийных дизайн-объектов – сложноорганизованных систем с комплексными взаимосвязями, реализуемых в компьютерной виртуальной реальности:

1. Компьютерные модели объектов актуального и прогнозного дизайна (их цель – моделирование в виртуальной реальности жизненного цикла объекта на стадии идеи, позволяющее реализовать всестороннюю проверку правильности принимаемого решения).
2. Сетевые информационно-коммуникативные среды (Интернет, виртуальные

офисы и т.д.).
3. Художественные и релаксационные среды (виртуальные музеи, реконструкция исторических событий, игры, развлекательные комплексы).
4. Обучающие и тренинговые системы (дистанционное образование, транспортные тренажеры, моделирование авиационно-космических ситуаций) [2].

Мультимедийный дизайн включает в равной степени как техническое, так и художественное составляющие. Инновационные мультимедийные возможности стимулируют креативное образно-художественное мышление, приоритетное для дизайна. Вместе с тем проектирование в виртуальной среде требует развитой логики и уверенных знаний в области цифровых технологий. Проблему можно решить, органично включив в программу дизайнерского образования соответствующие дисциплины. Освоив мультимедийные средства, дизайнеры начинают расширять требования к компьютерному оснащению. В результате развития аппаратной и программной составляющих мультимедийного дизайна создается особый, ориентированный на эффективное решение художественно-эстетических задач, класс машин и программных средств.

Сегодня актуальной задачей, стоящей перед разработчиками (наравне с увеличением быстродействия работы и качества изображения) является создание интуитивно понятных интерфейсов. Примером максимально удобного интерактивного режима взаимодействия «художник–компьютер» может служить графический редактор Corel Painter, разработчики которого специально изучали «ручные» технологии работы живописцев, графиков и дизайнеров для того, чтобы сохранить традиционные профессиональные методы художников. Организация интерфейсов новых версий программного обеспечения неуклонно приближается к эргономически обоснованным формам и это дает надежду на то, что в ближайшем будущем освоение компьютерных технологий станет менее сложным и решение задач художественно-образного моделирования в виртуальной компьютерной среде повысит качество дизайн-проектов.

Заключение. Таким образом, в рамках проведенного исследования нами были выявлены следующие подходы, которые определяются как наиболее перспективные для усовершенствования системы подготовки специалистов в сфере дизайна виртуальных сред интерьеров. Это:

• системный подход к организации обучения, позволяющий рассмотреть учебный процесс как целостно-структурированный объект в виде предметной системы;

• системный подход к проектированию процесса дизайн-образования представляется как обеспечивающий интеграцию содержания учебных дисциплин в единое профессиональное поле деятельности при условии синтеза художественного и технического мышления;

• в процессе дизайн-проектирования виртуальных сред необходимо максимально использовать возможности современных интерактивных мультимедийных продуктов;

• принципы последовательности и непрерывности обучения для освоения профессии дизайнера интерьера, предполагающие дифференциацию содержания по уровням обучения, также должны быть основаны на последних достижениях стремительно развивающихся компьютерных технологий.

Список литературы

1. Виртуальные образы городской среды // http://www.archvestnik.ru/author/irina-topchii
2. Яцюк, О. Г. Мультимедийные технологии в проектной культуре дизайна: гу-

манитарный аспект: Автореферат дис. д-ра искусствоведения:17.00.06:/ О. Г. Яцюк. – Москва, 2009.
3. Кулененок, В.В. Системный подход в дизайн-проектировании средовых объектов / В.В. Кулененок //Изобразительное, декоративно-прикладное искусство и дизайн в системе художественного образования: материалы VII Международной научно-практической конференции, Витебск, 24 ноября 2010 г./ УО «ВГУ имени П.М. Машерова», 2010. -229 с.

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ХГФ ЧЕРЧЕНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ БЛОКОВ ОПОРНОЙ ИНФОРМАЦИИ

Т.И. Рыбакова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В графической подготовке студентов художественно-графических факультетов изучение технической графики (черчения) имеет основополагающее значение. При этом овладение профессиональными знаниями и умениями студентами происходит в процессе графической деятельности.

Целью данной статьи является рассмотрение особенностей методики организации процесса структурирования и последующего восприятия знаково-графической информации чертежа (графических изображений, формы знаков, комбинаций букв и цифр и т.п.), декодирования воспринятой информации и формирования на этой основе «умственной картины» объектов и их характеристик.

Материал и методы. Основными методами исследования были: анализ имеющихся в практике методических подходов в обучении графическим дисциплинам, структурирование содержания графического материала в научно и методически обоснованные, логически завершенные блоки графической информации.

Результаты и их обсуждение. Одними из компонентов графической деятельности являются построение и чтение чертежа. При построении чертежа осуществляется перевод представления об объемном предмете в плоскостное изображение, а при его чтении решается обратная задача: на основе восприятия плоскостного изображения мысленно воссоздается форма объемного предмета и выясняются данные, необходимые для его изготовления.

Выполнение чертежа в соответствии с требованиями государственных стандартов, с применением условностей, делает чертеж непохожим на натуральное изображение, что создает ложное впечатление о сложности его восприятия. Однако знание этих условностей облегчает как построение чертежа, так и его чтение и понимание. Несомненно, например, что построение на чертеже действительного изображения сложных поверхностей (резьбы, зубчатых колес, пружин, шлицевых соединений и др.) не имеет смысла. Во-первых, это очень трудоемкий графический процесс, а во-вторых, эти поверхности нарезаются определенными инструментами и, следовательно, являются стандартными.

К основным условностям чертежа можно отнести:

– графические условности и упрощения при выполнении разрезов, сечений, выносных элементов и других изображений;

– условные знаки формы поверхностей (диаметра Ø, радиуса R, квадрата о, уклона α, конусности Z и др.);

– упрощенные изображения деталей машин (резьбовых изделий, пружин, зубчатых колес и др.);

– условные обозначения шероховатости поверхностей, допусков и посадок, резьбы, термообработки и др.

Чтение этих условностей осуществляется в два этапа. Первый этап – восприятие знаково-графической информации чертежа (графических изображений, формы знаков, комбинаций букв и цифр и т.п.). Второй – декодирование воспринятой информации и формирование на этой основе «умственной картины» объектов и их характеристик.

Поскольку восприятие информации в самых неожиданных комбинациях является естественным свойством памяти, имеет смысл основополагающие сведения излагать в логической последовательности символами, знаками, формулами, схемами, буквами, рисунками и т.п., которые мы будем называть «опорной информацией». При этом единую логическую цепь содержания материала следует составить из отдельных блоков. Использование символики обращено к эмоциональной памяти и одновременно к законам логики, рождая ассоциацию, аналогию, облегчая логическую обработку и запоминание материала. Такую организационную форму подачи информации мы назвали «блоками опорной знаково-графической информации».

Таким образом, блоки опорной знаково-графической информации представляют собой завершенное звено логической цепи содержания учебного материала, выраженного в визуальной форме. Например, опорную информацию о метрической резьбе можно представить в виде трех блоков. Первый блок характеризует параметры резьбы: буква «М» – символ условного обозначения, равносторонний треугольник с плоско срезанной вершиной – профиль, обозначения номинального диаметра – «d», шага – «Р». Второй блок информирует о составе условного обозначения – Md – с крупным шагом или Md x P – с мелким шагом. Третий блок, итоговый, сообщает правила изображения резьбы на чертежах и нанесения ее условного обозначения. Аналогичным образом можно представить блоки знаково-графической опорной информации о других стандартных резьбах – трубной, трапецеидальной, упорной, дюймовой.

Неотъемлемой знаковой информацией чертежа являются обозначения шероховатости поверхностей. Объяснение материала целесообразно представить блоками о начертании знака шероховатости; о параметрах шероховатости (Ra, Rz и др.), о правилах нанесения обозначений шероховатости на чертежах [1, с.32-36].

Блоками опорной знаково-графической информации можно представить и правила нанесения на чертежах условных обозначений допусков и посадок [1, с.5-17]. Объясняя последовательность определения допуска вала (отверстия), за исходную позицию принимаем числовое значение размера. Опыт показывает, что восприятию и пониманию понятия «допуск» способствует выделение в отдельный блок графического изображения поля допуска [1, рис. 2, 7, 8]. Знаковую информацию об условном обозначении допуска на размер целесообразно составить из трех блоков:

- буквенно-цифровой способ с указанием поля допуска и номера квалитета [1, с.13, 16];
- числовыми значениями предельных отклонений [1, с.11, 16];
- комбинированный способ [1, с.13, 16].

Аналогичным способом могут быть составлены блоки опорной информации о посадках [1, с.8-10, 13, 17].

Определенные трудности возникают у студентов при изображении на чертежах неразъемных соединений. Нами разработан блок опорной знаково-графической информации об изображении и обозначении на чертежах сварных, паяных, клеевых, заклепочных и других неразъемных соединений [2, с.5]. В свою очередь, сварные соединения могут быть представлены с помощью основного

блока опорной информации, содержащего схематическое изображение структуры условного обозначения сварного шва, и «дочерних» блоков, несущих информацию о вариативности их состава [2, с.7-10]. Такой методический прием оказывает помощь в составлении и нанесении на чертежах любых обозначений сварных соединений.

Заключение. Внедрение блоков опорной информации по вышеуказанным и другим темам черчения (технической графики) в процесс обучения позволяет интенсифицировать усвоение учебного материала, активизировать графическую деятельность студентов, создавать стимулы для исследовательской работы по совершенствованию методов представления содержания учебного материала опорной знаково-графической информацией. Обучение черчению с помощью блоков опорной информации развивает логическое мышление студентов, повышает их интерес к дисциплине, углубляет знания. Разработка блоков знаково-графической информации – процесс творческий, в развитие которого может внести свой вклад каждый студент, учитель, преподаватель не только черчения (технической графики), но и других графических дисциплин.

Список литературы

1. Знаковая информация чертежа: Пособие / Т.И.Рыбакова, Л.В.Яковлева. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М.Машерова», 2006. – 43с.
2. Техническая графика. Неразъемные соединения. Методические рекомендации / Сост. Рыбакова Т.И., Яковлева Л.В. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М.Машерова», 2003. – 33с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ – ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В.И. Савченко
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Каждый этап развития общества диктует свои условия. Меняются взгляды на жизнь, на творчество. Человек стремится постоянно к чему-то новому, к совершенству. Сегодняшний день – это век умных машин созданных человеком. Причём не застывшее время, а постоянно меняющееся, время высоких технологий, новых открытий. Нам сегодня как никогда нужны умные, грамотные, творческие люди – потому что творческий и только творческий человек может двигать вперёд любую из областей нашей жизни. И чтобы понять природу творчества мы обращаемся к такой науке, как психология.

Психологами было затрачено много усилий и времени на выяснение того, как человек решает новые, необычные, творческие задачи. Однако до сих пор ясного ответа на вопрос о психологической природе творчества нет. Наука располагает лишь некоторыми данными, позволяющими частично описать процесс решения человеком такого рода задач, охарактеризовать условия, способствующие либо препятствующие нахождению правильного решения.

В своей статье мы ставим цель выявить специфику и особенность развития творческого мышления в ходе учебного процесса при подготовке студентов художественных специальностей. Для этого необходимо решить следующие задачи:

- раскрыть сущность творческого мышления как основу интеллектуальной системы студентов художественных специальностей;

- выявить особенности применения творческого мышления в ходе выполнения работ по предметам художественного цикла.

Материал и методы. Методологическим ориентиром исследования является классификационный и типологический подходы, раскрывающие сущность творческого мышления в подготовке специалиста художественной специальности и выявляющие противоречия, и слабые места в современном состоянии образовательного процесса. При исследовании вопроса развития творческого мышления использован метод сопоставительного анализа теоретических высказываний психологов и опыт практической подготовки специалистов художественных специальностей.

Результаты и их обсуждение. С чем связано то, что зачастую специалист, заканчивающий высшее учебное заведение, имея художественное образование, не обладает творческим подходом в решении, поставленных перед ним задач.

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.

Что же характеризует творческое мышление? Это особенность необходимости применения нетрадиционного способа мышления, необычного видения проблемы, выхода мысли за пределы привычного способа рассуждений.

В свое время Л.С. Выготский изучая вопрос творческого мышления, пришел к выводу, что: правильно организованное обучение ведет за собой умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд процессов, которые без обучения вообще сделались бы невозможными [2]. При этом он подчеркивал, что обучение есть внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития неприродных, но исторических особенностей человека. Если суммировать основные идеи концепции, то они сводятся к следующим положениям:

1. Обучение ведет за собой развитие творческого мышления;
2. Обучение учитывает психофизиологические возможности интеллектуального развития и опережает его в пределах «зоны ближайшего развития»;
3. Процессы обучения и развития творческого мышления протекают в тесном диалектическом единстве: обучение включает сам процесс интеллектуального развития, а не надстраивается над ним.

Развитие творческого мышления прочно связанно с всесторонним развитием личности и выступает как форма присвоения исторически выработанного «стиля мышления».

Так что же такое творчество? Основа его - образное мышление для которого исходным материалом являются наглядные образы - результат мыслительного процесса.

Образное мышление – сложный процесс преобразования чувственной информации. И мы все в силу своих внутренних качеств, опыта - по разному воспринимаем тот или иной предмет, в зависимости от отношения к воспринимаемому объекту, интереса к нему, чувств, потребности. Чем больший опыт и знания у человека, тем более полно он поймёт и раскроет внутреннюю суть предмета. Кроме того, на раскрытие содержания предмета влияет и поставленная перед человеком задача, цель и чем он в данный момент мотивирует.

В ходе многочисленных исследований (И.С. Якиманская, Б.Ф. Ломов, Б.Г. Ананьев) было доказано, что пространственные представления тесно связаны с логическим мышлением. И основой эффективности всех видов деятельности успешной организации учебного процесса является внимание. Только при чётком

и правильно организованном, т.е. системном обучении, высоком уровне учебного материала и соответственно подачи его вырабатывается или формируется внимание у студентов.

Необходимо, чтобы весь образовательный процесс подготовки студентов художественных специальностей строился на основе выявления индивидуально-творческих способностей, что будет способствовать выработке творческого потенциала будущих специалистов.

У нас же во многом система образования построена на объяснении, запоминании и воспроизведении подготовленных и обработанных преподавателем определённых знаний по той, или иной дисциплине, что несомненно недостаточно для подготовки творчески мыслящего специалиста.

Кроме того, если отсутствует системный подход – а это знания, полученные по всем предметам, которые находятся во взаимодействии и развитии, или по каким-либо причинам нарушена структура, т.е. её целостность, то нарушаются и связи между элементами системы, при этом нарушается, или изменяется и результат образования.

Несомненно, без полученных основ знаний не может быть творчества, но уже излагая материал лекции необходимо ставить проблему, что способствует активизации обучения на всех его этапах, осознанном и прочном усвоении знаний, развитии мышления, выработке личного отношения к той, или иной проблеме.

Лекция предшествует самостоятельной работе, поэтому безликая лекция, без правильно поставленных задач и поисково-проблемных вопросов не может дать положительных результатов в дальнейшем при выполнении самостоятельных работ.

Бессистемность самостоятельных работ, несоответствие их уровню подготовки и умственного развития студентов приводит к безразличию выполнения самостоятельной работы, а зачастую и всей его деятельности.

Начиная с первого курса для изучения особенностей и способностей студентов при прохождении предметов художественного цикла можно использовать конкретные задания, предложив варианты их выполнения, при этом преподаватель должен провести доскональный анализ полученных результатов выполненной работы.

Применяемые задания должны носить системный характер – от простого к сложному, потому что сложное задание для всех может поставить некоторых студентов в тупик, что не даст возможности выполнить работу и может в будущем перечеркнуть всю его деятельность. И наоборот слабое задание для сильных студентов может расхолаживать их.

Заключение. 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.

Творческая деятельность создаёт условие для развития творческого мышления, креативных качеств личности студентов (способности к длительному напряжению сил и интеллектуальным нагрузкам, самостоятельности и терпения, умение доводить дело до конца, потребности работать в полную силу, умение отстаивать свою точку зрения).

Список литературы

1. Борисенко Н.М. Психолого-педагогические основы развития творческой индивидуальности будущего специалиста педагога: Дисс. …канд. пед. наук. – Ставрополь, 1998. 208 с.

2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества. – М., 2003.

УЧЕБНО-НАУЧНО-ПРОИЗВОДСТВЕННЫЙ КОМПЛЕКС КАК ФОРМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Д.С. Сенько
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Развитие высшей школы является важнейшим условием обеспечения прогресса, экономического и культурного процветания Республики Беларусь. В Государственной программе развития высшего образования на 2011-2015 годы указывается, что высшее образование является основным источником обеспечения кадрового потенциала страны, интеллектуально-творческое и идейно-нравственное развитие личности [1].

Важнейшим направлением обеспечения интеграции науки, образования и производства является создание на базе вузов учебно-научно-производственных комплексов с целью развития научной и инновационной деятельности.

Задачу обеспечения качественного уровня подготовки специалистов, отвечающих современным квалификационным требованиям, развитие инновационно-творческой деятельности студентов, повышение результативности и эффективности учебного процесса призван взять на себя учебно-научно-производственный комплекс (УНПК), созданный в сентябре 2011 года на базе художественно-графического факультета УО «ВГУ им. П.М. Мащерова совместно с Центром народного творчества и ремесел городского поселка Копысь.

История. На основе анализа теоретических источников выявлено, что на протяжении веков поселок Копысь известен в качестве крупного гончарного центра, где изготавливали изразцы и уникальную керамику. Значительная часть изделий вывозилась на продажу за границу, в частности в Россию, Украину. Копысскими изразцами украшали печи в царских палатах московского Кремля, использовали в строительстве Покровского собора в Измайлово [2; 3].

Копысский центр народного творчества и ремесел оснащен современным оборудованием по производству керамических изделий, что позволяет использовать его материально-техническую базу для совершенствования подготовки художников декоративно-прикладного искусства в области керамики. Развитая инфраструктура, богатое историческое наследие дает возможность проводить в Копыси практические занятия и различные виды практик для студентов, причем не только керамистов, но и обучающихся по другим специальностям, организовывать пленэры по различным направлениям художественной деятельности.

Перспективы. Появление УНПК является логическим развитием интеграции современных образовательных технологий, научно-исследовательской деятельности и производства художественных изделий. Комплекс объединяет преподавателей кафедр художественно-графического факультета и студентов, обучающихся на специальностях «Изобразительное искусство и черчение. Технология», «Дизайн», «Декоративно-прикладное искусство (художественная керамика)».

Такая площадка может быть востребована в качестве учебно-методического центра для учителей художественных школ и школ искусств Оршанского района. Для университета – это важнейший компонент совершенствования качества учебно-творческого процесса и внедрения современных технологий образования.

В ходе анализа деятельности УНПК Республики Беларусь и Российской Федерации установлено, что основные направления деятельности УНПК могут быть сосредоточены на:

- реализация миссии и политики университета в сфере многоуровневого образования на основе современных стандартов качества;
- развитие материально-технической базы художественно-графического факультета УО «ВГУ им. П.М. Машерова» и Центра народного творчества и ремесел г.п. Копысь;
- повышение уровня квалификации и мотивации профессорско-преподавательского состава и вспомогательного персонала, задействованного в работе УНПК;
- совершенствование профессиональных качеств преподавателей путем освоения и использования результатов новейших форм и методов, научных исследований, современного производственного оборудования, источников информации, средств коммуникации;
- развитие творческих способностей и научно-исследовательских навыков студентов, магистрантов, совершенствование системы вовлечения их в инновационно-творческую деятельность;
- активизация культурно-художественного потенциала региона путем привлечения к инновационной деятельности профессорско-преподавательского состава, членов Союза художников Республики Беларусь, студентов и молодых ученых.

Задачи УНПК. Деятельность УНПК призвана способствовать: совершенствованию профессиональных компетенций будущих специалистов художественного профиля на основе личностно-ориентированной модели обучения в условиях художественной мастерской; развитие творческой инициативы студентов и профессиональных художников, создание уникальных проектов и художественных произведений в сфере искусства и культуры; усиление целевой направленности учебного процесса, ориентации его на обеспечение максимальной реализации личности за счет решения конкретных художественных задач в условиях производственных мастерских.

Одной из задач УНПК является на производство эксклюзивных изделий из керамики, возрождение национальных художественных традиции, освоение новых технологий. При этом во всех стадиях создания художественного изделия могут принимать участие студенты специальности «Декоративно-прикладное искусство (художественная керамика)».

Данную инновационную учебную площадку можно будет использовать при подготовке студентов специальностей «Изобразительное искусство и черчение. Технология», «Изобразительное искусство», включая студентов из числа иностранных граждан.

Кроме того, появление такого комплекса позволяет решать социокультурные задачи по обеспечению населения эксклюзивными художественными изделиями, которые можно будет приобрести в «АРТ-лавке», созданной при ВГУ имени П.М. Машерова и салоне-магазине в г.п. Копысь при Центре народного творчества и ремесел.

Заключение. Такая интеграция позволяет значительно активизировать студенческую деятельность, повысить ее эффективность, привлечь перспективных молодых специалистов, преподавателей, аспирантов и студентов к выполнению научно-исследовательских работ.

Список литературы
1. Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2011 г., № 79, 5/34104. – С.2.
2. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. – С-Пб.: Брокгауз-Ефрон. 1890–1907.
3. Белорусская энциклопедия. Т. 8. – Мн., 1999. – С. 415–416.

РОЛЬ ПРЕДМЕТА «КОМПОЗИЦИЯ» В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Н.А. Шимбаревич
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Понятие квалифицированный специалист на современном этапе развития общества требует более глубокого понимания для обеспечения профессиональной компетентности студентов высших учебных заведений как специалистов, которые бы соответствовали тенденциям и перспективам развития мирового сообщества и высшего образования в целом. То есть, в современных условиях востребован специалист, который обладает гибкостью и мобильностью на рынке труда и профессий, способный принимать самостоятельные решения, преобразовывать социальную среду и свою профессиональную деятельность. Одним из важнейших предметов при обучении специалистов изобразительного, декоративно-прикладного, дизайнерского направлений является композиция.

Целью данной статьи является анализ научной психолого-педагогической литературы по рассматриваемой проблеме, определение роли композиции, как учебного предмета, в формировании профессиональной компетентности у студентов художественных специальностей высших учебных заведений.

Материал и методы: анализ, синтез, моделирование и обобщение.

Результаты и их обсуждение. Композиция в изобразительном искусстве играет далеко не последнюю, а скорее наоборот первостепенную роль. Именно композиция влияет в первую очередь на восприятие изображения и создает некую психологическую связь между художественным произведением и зрителем.

Слово «композиция» происходит от латинского «compositio» что означает сочинение, составление, связь, сопоставление. Все эти значения определенным образом присутствуют в современном понимании композиции, поскольку всегда имеется в виду некая целостность, наличие сложного строения, содержащего противоречия, приведенные к гармоническому единству благодаря системе связей между элементами.

Творческая профессия в первую очередь требует знания законов гармонии и средств, помогающих создавать гармоничные произведения. На современном этапе развития художественного образования композиция как учебный предмет все еще находится в процессе становления и поиска новых методов преподавания. Это связано с тем, что нет научного обоснования учебного предмета «композиция», в том числе его теоретической части. А это, в свою очередь, зависит в целом от степени разработанности теории композиции как науки.

Предмет «Композиция» органически связан со всеми профилирующими предметами учебного плана, такими как рисунок и живопись, дисциплинами декоративно-прикладного искусства и народных художественных ремесел. Цель

курса «Композиция» – дать возможность студентам художественных специальностей овладеть системой композиционных закономерностей, правил и приемов и их творческого использования в художественно-педагогической и творческой деятельности [2].

Обучение композиции не является формальным процессом приобретения знаний, умений и навыков, и, прежде всего, оно направлено на воспитание творческой личности студента и предполагает развитие его художественно-творческих способностей, в том числе и специальных – композиционных. Приобретение теоретических знаний и творчество в композиции – это единый взаимообусловленный процесс. В процессе обучения вырабатываются необходимые умения и навыки и одновременно формируются композиционно-творческие способности студентов. Таким образом, обучение композиции характеризуется единством учебных и творческих задач.

Занятия композицией – это способ развития общих творческих способностей человека, которые в последующем и формируют становление профессиональной компетентности. Результатом обучения композиции является становление специальной (предметной, или композиционной) компетентности – значимой составляющей профессиональной компетентности студента-выпускника [1].

Предмет «Композиции» традиционно включает в себя теоретическую и практическую части. Теоретической базой для практических аудиторных занятий и самостоятельной работы, готовящей студентов к педагогической деятельности, служит лекционный курс. Лекционный раздел программы включает: вводные лекции по общим теоретическим вопросам композиции; рассмотрение специфических проблем композиции того или иного жанра изобразительного искусства; общую характеристику основных аспектов и уровней системного анализа композиции произведения; художественный образ; виды и типы композиционного построения художественного произведения.

Цель практической части курса композиции: через систему практических упражнений привить студентам навыки творческой работы и воспитать умение последовательно работать над произведением от эскиза до его завершения. Этим и объясняется насыщенность курса практическими занятиями и заданиями.

Модель студента-выпускника художественных специальностей должна рассматриваться как совокупность компетенций, обусловливающих становление профессиональной компетентности как необходимого условия формирования профессионализма. Компетентность – это, прежде всего, общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированы на самостоятельное творческое участие личности в учебно-познавательном процессе и направлены на ее успешную интеграцию в социум [3].

Специальная (предметная, или композиционная) компетентность является основой профессионализма в области изобразительного искусства, что определяет уровень владения знаниями, умениями и навыками на основе развитого образного мышления и практической творческой деятельности, проявляющийся в умении выражать идеи в образной форме. Композиция как предмет, при изучении которого актуализируются знания, умения и навыки, приобретаемые при освоении других предметов (рисунка, живописи, композиции, истории искусств и пр.), наиболее эффективно способствует формированию профессиональной компетентности [1].

Заключение. Таким образом, композиция, как учебный предмет, лежит в основе формирования профессиональной компетентности, в которой заключены теоретические, практические и личностные аспекты. Теоретическая компетент-

ность: знание законов, приемов, средств композиции. Практическая компетентность – умение практически применять полученные знания. Личностная компетентность – использование знаний, умений и навыков уже исходя из творческого развития личности.

Список литературы

1. Долгих, Н.А. Обучение композиции в логике компетентностного подхода / Н.А. Долгих // Вестник Томск. гос. ун-та. Психология и педагогика. – 2010. – № 336. – с. 164-168.
2. Климович В.П., Лойко Г.В. Лещинский А.А. Композиция. Типовая учебная программа для высших учебных заведений по специальностям: 1-03 01 01 Изобразительное искусство; 1-03 01 06 Изобразительное искусство и черчение с дополнительной специальностью 1-03 01 06-02 Изобразительное искусство и черчение. Технология. – Мн., 2009. – 11 с.
3. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. пер. с англ. В.И. Белопольского. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 396 с.

Физическая культура

ОЦЕНКА ПОЗНАНИЯ СТУДЕНТАМИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ И ИХ СТРЕМЛЕНИЯ К ФИЗИЧЕСКОМУ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ

П.С. Васильков, С.А. Маслак
Витебск, УО «ВГМУ»

Одной из социальных функций высшей школы является подготовка высококвалифицированных специалистов, способных в стрессогенных условиях не только успешно трудиться, но и сохранять и укреплять собственное здоровье. Среди множества существующих вузовских проблем можно выделить и нежелание определенной части студентов заботиться о собственном здоровье даже при наличии специализированной базы для его укрепления. Развитие «активно положительного» отношения к своему здоровью у будущих специалистов становится возможным в условиях гуманистической направленности образования, обращенного к личности.

И хотя в системе духовных ориентиров студентов здоровье как ценность занимает одно из приоритетных позиций, тем не менее для многих сознательное отношение к здоровью носит скорее декларативный характер. Об этом свидетельствуют высокий уровень будущих специалистов, их незначительная двигательная активность, пропуски занятий по физической культуре, нездоровые формы досуга, наличие вредных привычек и другие «здоровье-вредящие» поступки.

В этом контексте возрастает роль высших учебных заведений, которые имеют материальное, законодательное и кадровое обеспечение для формирования здорового образа жизни студентов в их повседневности. Развитие физических способностей будущих специалистов следует рассматривать в рамках процесса профессиональной социализации – как развитие культуры, особо ценных личностных качеств.

Материал и методы. Проведен социологический мониторинг студентов учреждений образований «Витебская государственная академия ветеринарной меди-

цины» и «Витебский государственный медицинский университет» и дан сравнительный анализ отношения будущих специалистов к постановке физического воспитания в вузах, об их физкультурно-спортивных интересах, мотивах деятельности, условиях и факторах, способствующих улучшению процесса оздоровления и воспитания студентов с помощью арсенала средств физической культуры.

Результаты и их обсуждение. Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты ветеринарной академии и медицинского университета употребляют спиртные напитки практически одинаково (14% и 12% соответственно), причем студенты-медики употребляют напитки чаще – 8% ответили, что несколько раз в неделю, 9,5% студентов-ветеринаров ответили, что несколько раз в месяц. На вопрос о том, курят ли они, студенты ответили «нет» – 36% ветеринары и 48,4% медики. Остальные студенты курят несколько сигарет в месяц 12% ветеринары и 25% медики, несколько сигарет в неделю – 17% и 27% соответственно, 1–3 сигареты в день – 35% и 19,4%, 4–10 сигарет в день – 32% и 25,4%, более 10 сигарет в день – 4% и 3,2%. Последствия пагубных удовольствий осмысливают достаточно глубоко 70% студенты-ветеринары и 60% студенты-медики, но 60% студентов-медиков уверены, что этим они подрывают свое здоровье в отличие от студентов-ветеринаров (20%).

В связи с этим студентам был задан вопрос: «Кто Вам помогает глубже оценить значимость своего здоровья?» На что студенты ответили практически одинаково: родители и близкие – 34,5% студенты-ветеринары и 48,6% студенты-медики, преподаватели – 20,5% и 8,6% соответственно, друзья, товарищи – 14,5% и 8,6%, пресса, радио, интернет – 11% и 15,4%, физкультурно-спортивные передачи – 19,5% и 18,8%.

Одновременно мы стремились выяснить, какую роль играют учебные занятия по физической культуре в выработке у будущих специалистов определенных личностных качеств. Респондентам задавался конкретный вопрос. Учебные занятия по физической культуре способствуют развитию в основном таких качеств, как дисциплинированность 16 % ответили студенты-ветеринары и 18,3% студенты-медики, организованность – 18% и 15,3% соответственно, сила воли 25% и 23% и в меньшей степени ответственность (13%и 20,2%), здоровье для своей будущей профессии (19% и 21%) и защитник Отечества (9% и 2,2%).

Как видно из ответов респондентов, физическая культура способствует выработке у студентов определенных идеологических и социально-психологических ценностей. Немаловажным для нас было узнать мнение студентов удовлетворяют ли их интересам учебные занятия по физической культуре. Большинство студентов ветеринарной академии ответили, что удовлетворяют (61%), студенты-медики – только 41%. Остальным студентам не нравится занятия из-за нехватки спортивного инвентаря (21,4% ответили студены-медики и 2,5% студенты-ветеринары), в залах нет современных спортивных тренажеров –25,4% и 26,5% соответственно, организация занятий – 12,2% и 10%.

Заключение. На наш взгляд, в первую очередь следует обратить внимание на существующие в современных условиях противоречия между возросшими физкультурно-оздоровительными интересами студентов и реальными возможностями их удовлетворения. Отметим, что эффективное использование спортивных залов в вечернее время и выходные дни, рекомендации преподавателей самостоятельных занятий студентам физкультурой и спортом (быстрая ходьба, медленный бег, плавание, лыжные прогулки) позволит изменить настоящий образ жизни студентов.

С учетом сказанного сотрудники кафедры стремятся активизировать усилия по внедрению в практику новых оздоровительных форм занятий физическими упражнениями, созданию всех необходимых предпосылок для деятельности оздо-

ровительно-физкультурных групп, секций, регулярному проведению физкультурных спортивных вечеров, дней здоровья, спорта и др. Стоит более интенсивно внедрять оздоровительно-лечебную физкультуру, включая ее в режим обучения и досуга студентов, расширяя масштаб этой деятельности на основе всестороннего использования достижений современной спортивно-педагогической науки, осуществляя поиск инновационных, прогрессивных форм физкультурно-оздоровительной деятельности.

Таким образом, только используя инновационные методы и формы физического воспитания можно сформировать здоровый образ жизни у студенческой молодежи.

Список литературы

1. Васильков П.С. Здоровый образ жизни как основной компонент эффективной профессиональной деятельности будущего специалиста // Веснік Віцебскага дзяржаўнага універсітэта, № 3 (49), Витебск, 2008 г./ Віцебскі дзяржаўны універсітэт ім. П.М. Машэрава. – Витебск, 2008 – С. 39–44.
2. Казин Э.М., Блинова Н.Г., Литвинова Н.А. Основы индивидуального здоровья человека. – М.: Владос, 2000. – 173 с.
3. Маслак С.А. Оценка уровня физического здоровья студенток 1 курса фармацевтического факультета/ С.А. Маслак, В.А. Маслак, А.В. Тур// Достижения фундаментальной, клинической медицины и фармации: материалы 67-ой научной сессии университета, Витебск, 2-3 февраля 2012 г./ Витебский гос. мед. университет. – Витебск, 2012 – С. 501–502.
4. Никифоров Г.С. Психология здоровья. – Санкт Петербург, 2002. – 139.

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ПО ПРЕДМЕТУ «ТМФВ»

Д.С. Борщ
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Проблема исследования качества образования в настоящее время является актуальной, в том числе и в УО «ВГУ им.П.М. Машерова».

Как показывает зарубежный и пока еще небольшой отечественный опыт, достижение требуемого уровня качества образования и его дальнейшее совершенствование наиболее продуктивно осуществляется путем внедрения системы менеджмента качества (СМК) в соответствии с требованиями международных стандартов.

При этом основным ориентиром для производителя является степень удовлетворенности потребителя. ВУЗ должен контролировать информацию об удовлетворенности или неудовлетворенности своих внутренних и внешних потребителей.

Цель исследования – выявить удовлетворенность потребителей (студентов) качеством образовательных услуг по предмету «Теория и методика физического воспитания».

Для реализации поставленной цели решались следующие задачи:

1. Определить значимые показатели (номенклатуру показателей качества) для оценки удовлетворенности учебной дисциплиной.

2. Вычислить комплексный индекс качества предоставления образовательных услуг по дисциплине «ТМФВ».

Материал и методы. Задачи исследования решались с использованием методов анкетирования и математической обработки результатов.

Опрос проводился в соответствии с общепринятой процедурой исследования [2]. Нами был подготовлен макет анкеты, включивший 10 показателей. В анкете использовалась техника измерения по типу интервальной рейтинговой шкалы.

Степень значимости показателя качества оценивалась по 5-балльной шкале: 5 – исключительно важно; 4 – очень важно; 3 – довольно важно; 2 – не очень важно; 1 – совсем не важно.

Степень удовлетворенности образовательными услугами по учебной дисциплине также оценивалась по 5-балльной шкале: 5 – абсолютно устраивает; 4 – устраивает; 3 – затрудняюсь сказать; 2 – не устраивает; 1 – абсолютно не устраивает.

Респонденты выставляли в анкете балльную оценку «по степени значимости» и по «степени удовлетворенности» по каждому показателю номенклатуры.

Математическая обработка собранных данных исследований для определения количественных параметров качества образовательных услуг по предмету «ТМФВ» проводилась по модифицированной методике О.Н.Степановой [1].

Исследование проводилось в январе-феврале 2012 года, в нем приняли участие 21 студент 2 курса факультета физической культуры и спорта.

Результаты и их обсуждение. Величина комплексного индекса качества по 10 показателям номенклатуры качества по дисциплине «ТМФВ» составила в целом 0,8045 (высокий уровень).

Таблица

Показатели качества образовательных услуг

Учебная дисциплина ТМФВ	Коэффициент весомости (qi)	Индекс качества (Qi)	Комплексный показатель качества (qi*Qi)
логичность изложения учебного материала	0,1115	0,8857	0,0988
доступность восприятия учебного материала	0,1079	0,8857	0,0956
объем учебного материала	0,0995	0,8095	0,0806
обеспечение курса учебными материалами	0,1019	0,7810	0,0796
использование технических средств обучения	0,0791	0,5524	0,0437
организация занятий	0,1019	0,8476	0,0864
материальная база	0,1031	0,7714	0,0795
методика преподавания	0,1139	0,8952	0,1020
промежуточная аттестация	0,0815	0,6857	0,0559
итоговая проверка знаний	0,0995	0,8286	0,0825

Анализ полученных нами данных позволил выявить несколько групп показателей номенклатуры качества:

К первой группе относятся показатели значимые для студентов и удовлетворенность которыми высокая – это логичность изложения учебного материала.

Ко второй группе относятся показатели значимые для студентов, но удовлетворенность ими низкая – материальная база.

К третьей группе относятся показатели не значимые для студентов, но удовлетворенность ими высокая – итоговая проверка знаний.

К четвертой группе относятся показатели не значимые для студентов и удовлетворенность ими низкая – использование технических средств обучения.

Заключение. Использование данной методики позволяет решать широкий спектр управленческих вопросов в сфере высшей школы: количественно оценивать качество преподавания отдельно взятых учебных дисциплин; принимать управленческие решения по внесению изменений в учебный план специальности; устанавливать степень конкурентоспособности образовательных услуг конкретного факультета, специальности; проектировать и вводить новые, значимые для рынка образовательных услуг учебные дисциплины с учетом пожеланий потребителей.

Перспективы дальнейших исследований в данном направлении мы видим в определении причин неудовлетворенности студентами конкретной учебной дисциплиной, а так же в проведении исследований среди различных групп потребителей образовательных услуг ВУЗа: студентов, выпускников различных лет, абитуриентов, руководителей учреждений образования.

Список литература

1. Степанова, О.Н. Маркетинг в сфере физической культуры и спорта / О.Н. Степанова. – М.: Советский спорт, 2005. – С. 147–157.
2. Черчилль, Г.А. Маркетинговые исследования / Г.А. Черчилль. – СПб.: Питер, 2007. – С. 250–410.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫХ ИНТЕРЕСОВ И ПРОЦЕССА ОЗДОРОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

П.С. Васильков, С.А. Маслак, О.В. Пахноцкая
Витебск, УО «ВГМУ»

Образ жизни человека – категория, охватывающая совокупность устоявшихся, типичных способов жизнедеятельности личности, социальной группы либо общества в целом в конкретно-исторических условиях, которая рассматривается в пределах общего социально-культурного пространства применительно к определенному субъекту деятельности: индивиду, коллективу, семье, деревне, городу, нации, стране. Он характеризуется особенностями жизни индивида, охватывающими его трудовую деятельность, быт, формы использования свободного времени, удовлетворение материальных и духовных потребностей, участие в общественной жизни, нормы и правила поведения.

Взаимосвязь между образом жизни и здоровьем выражается в понятии «здоровый образ жизни», который объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях и выражает ориентированность личности в направлении формирования, сохранения и укрепления как индивидуального, так и социального здоровья При этом одни авторы при определении здорового образа жизни сосредотачивают внимание на запретительных требованиях: не пить, не курить, не быть неразборчивым в сексуальных связях, не нарушать норм и правил социального поведения и т.д. Другие же (их меньше) призывают следовать принципам,

которые позволили бы людям сохранить их здоровье. На наш взгляд, наиболее адекватно сущность здорового образа жизни человека отражает определение, данное ЛИ. Лобышевой, считающей, что он представляет собой, прежде всего, культурный образ жизни, цивилизованный, гуманистический. Здоровье по своей сути должно стать первейшей потребностью человека, но удовлетворение этой потребности, доведение ее до определенного уровня носит сложный, своеобразный, часто противоречивый характер и не всегда приводит к необходимому результату. Сколько бы сил не затрачивали медики на лечение, при отсутствии у человека стремления к сохранению здоровья как главному жизненному приоритету, являющемуся основным критерием качества жизни, будут появляться все новые неизлечимые страдания.

Материал и методы. Проведен социологический опрос и дан сравнительный анализ отношения будущих специалистов к занятиям физическими упражнениями и спортом во внеурочное время, осуществлен очередной социологический мониторинг. При отборе респондентов использовалась квотно-пропорциональная выборка. После проверки на достоверность, полноту заполнения и содержательность ответов к обработке были приняты анкеты 300 студентов 1–4 курсов из УО «Витебская государственная академия ветеринарной медицины» и 300 студентов 1–4 курсов из УО «Витебский государственный медицинский университет».

Результаты и их обсуждение. Большинство юношей и девушек двух вузов занимаются физическими упражнениями и спортом во внеурочное время. Мы попытались выяснить у студентов как регулярно они занимаются физическими упражнениями: 36% юношей из медицинского университета занимаются практически ежедневно, в отличие от ветеринаров (9%), а девушки из ветеринарной академии активнее медиков (26% против 4,5%). 3–4 раза в неделю ответили студенты практически одинаково (около 30% студентов), 1–2 раза в неделю – физическая активность преобладает у юношей из ветеринарной академии и девушек из медицинского университета.

Студенты, не занимающиеся физическими упражнениями и спортом, указали следующие причины: нет времени – 43% ответили студенты-медики и 55% – студентов-ветеринаров, нет средств для оплаты физкультурно-оздоровительных услуг – 13% и 10% соответственно, отсутствие подходящей компании для занятий – ответили одинаково студенты двух вузов (13%), не интересно – 10% и 8%, просто ленюсь – 21% и 14%. Кроме первого, с ответами респондентов можно согласиться. И вот почему. Их ссылка на нехватку времени не убедительна, поскольку регулярные занятия физическими упражнениями можно приравнять к заурядной физзарядке, на выполнение которой затрачивается от силы 20–30 минут. И это время всегда можно найти, было бы желание и потребность в ней.

Одновременно респондентам задавался уточняющий вопрос: «Где Вы занимаетесь физическими упражнениями и спортом?» Здесь ответы студентов разделились: 28% студентов-медиков и 18% студентов-ветеринаров ответили в общежитиях, на стадионе – 9% и 8% соответственно, в парковой зоне – 22% и 16%, в спортивных секциях – 7% и 14%, в физкультурно-оздоровительном комплексе – 8% и 3%, в фитнес-клубе – 10% и 2%, в ледовом дворце – 15% и 4%, в спортивных залах вузов – 5% и 25%.

Занятия физическими упражнениями и спортом предполагает наличие отменного здоровья, физических данных и других компонентов. В связи с этим мы попытались выяснить, что побуждает студентов заниматься физическими упражнениями и спортом. Здесь достаточно четко отслеживается, как студенты оценивают свое здоровье. 35% студентов медицинского университета ответили для по-

лучения эмоциональной разрядки, повышение настроения (16% – студенты ветеринарной академии), укрепление здоровья, улучшение физического состояния – 17% и 37% соответственно, совершенствование телосложения, сохранение оптимального веса – 33% и 22%, развитие физической привлекательности 5% и 15%, студенты двух вузов ответили одинаково на вопросы – желание расширить круг общения, быть в компании друзей – 8% и занимаются для достижения высоких спортивных результатов – 2%. Материал позволяет установить, что здоровье выступает необходимым условием для успешной работы в будущем.

В качестве упущения в работе физкультурно-преподавательского состава отметим недостаточно высокий уровень посещения студентами спортивных залов ветеринарной академии. Их необходимо использовать с максимальной отдачей, они не должны пустовать в свободное от учебы время. В медицинском университете отмечена высокая загруженность залов как в будние, так и в выходные дни.

Заключение. Подведя итоги социологического мониторинга можно констатировать, что большинство студентов занимаются физическими упражнениями и спортом во внеучебное время в большей или меньшей степени. Однако для многих они не являются еще потребностью.

Используя новые методы и формы физического воспитания можно повысить качество жизни будущих специалистов.

Список литературы

1. Васильков П.С. Физическая активность и ее влияние на качество здорового образа жизни // Веснік Віцебскага дзяржаўнага універсітэта, № 2 (48), Витебск, 2008 г. /Віцебскі дзяржаўны універсітэт ім. П.М. Машэрава. – Витебск, 2008 – С. 18–22.
2. Лаптенок, С Д. Здоровый образ жизни как условие и цель учебно-воспитательного процесса / С.Д. Лаптенок // Адукацыя і выхаванне. - 2005. – № 4. – С. 74.
3. Левин, М.Я. Качество жизни и влияющие на него факторы: учеб. пособие. – 2-е изд., доп. / М.Я. Левин [и др.]. – СПб.: Изд-во «Олимп СПб», 2003. – 360 с.

ТРЕНАЖЕРНЫЕ УСТРОЙСТВА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ВУЗЕ

Ю.М. Кабанов, Н.Т. Станский, В.В. Трущенко, А.В. Железнов
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Использование в учебном или учебно-тренировочном процессе новых тренажерных устройств позволяет наряду с общеизвестными и традиционными, эффективно формировать двигательные навыки и развивать и совершенствовать двигательные способности человека.

Цель исследования – разработка тренажерного устройства для развития скоростно-силовых способностей человека и устройства для спортивных измерений (для объективного подсчета количества отжиманий).

Материал и методы. В процессе патентного поиска были проанализированы имеющиеся технические разработки тренажерных устройств и приспособлений различных авторов.

Результаты и их обсуждение. На основании проведенного анализа литературных источников, а также исходя из практической целесообразности реализации целей исследования нами были разработаны следующие устройства. Устройство для тренировки мышц нижних конечностей человека может быть использо-

вано для развития скоростно-силовых способностей человека. Оно содержит пульт управления, платформу, электрический двигатель, редуктор, регулируемые стойки, площадку с перекладинами. Технический результат достигается тем, что перекладины могут перемещаться по кругу с различной скоростью в горизонтальной плоскости. Скоростно-силовая тренировка мышц нижних конечностей человека происходит следующим образом. Устройство устанавливается на полу. Занимающийся принимает исходное положение – стойка перед перекладиной. При включении с пульта управления электрического двигателя перекладины, установленные на площадке редуктора начинают перемещаться по кругу и занимающийся перепрыгивает через них. При выполнении прыжков через вращающиеся перекладины увеличение или уменьшение физической нагрузки может происходить за счет изменения скорости вращения перекладин, изменения их количества от 1 до 4, регулировки высоты платформы регулируемыми стойками и принятия занимающимся различных исходных положений. Одновременно тренироваться с использованием устройства могут четыре человека. При выполнении прыжковых упражнений происходит совершенствование скоростно-силовых способностей человека, за счет тренировки мышц нижних конечностей, участвующих в двигательных действиях в различных видах спорта: легкая атлетика, гимнастика, акробатика и т.д. [1].

Устройство для подсчета количества отжиманий (разработано совместно с В.В. Федоровым, Витебский государственный технологический университет) было разработано для подсчета количественных показателей при выполнении тестового упражнения – сгибания и разгибания рук в упоре лежа. Устройство содержит основание, контактную плоскость, с закрепленным на ней контактным валиком, установленные на основании микропереключатель, счетчик, пружину. После того как занимающийся принимает исходное положение – упор лежа на прямых руках, устройство устанавливается на поверхности площадки под его грудью. Сгибая руки в локтевых суставах, он опускает туловища вниз, касаясь грудью контактного валика, установленного на контактной плоскости, которая, перемещаясь вниз по ходу движения туловища, производит замыкание контактов микропереключателя, в результате чего срабатывает счетчик, после этого занимающийся выпрямляя руки, возвращается в исходное положение. На счетчике отображается количество выполненных полных циклов упражнения [2].

Заключение. Разработанные устройства можно использовать в учебно-тренировочном процессе при подготовке спортсменов различной квалификации или в учебном процессе для измерения и развития двигательных способностей человека.

Список литературы

1. Кабанов, Ю.М. Устройство для тренировки мышц нижних конечностей человека. Патент на полезную модель № 7594 / Ю.М. Кабанов, В.В. Трущенко, Н.Т. Станский, А.В. Железнов. – Афіцыйны бюллетэнь Нацыянальнага цэнтра інтэллектуальнай уласнасці. – 2011. – № 5. – С. 217.
2. Кабанов, Ю.М. Устройство для подсчета количества отжиманий. Патент на полезную модель № 7640 / Ю.М. Кабанов, В.В. Федоров, Н.Т. Станский, А.В. Железнов. – Афіцыйны бюллетэнь Нацыянальнага цэнтра інтэллектуальнай уласнасці. – 2011. – № 5. – С. 218.

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ АЭРОБИКА СО СТУДЕНТКАМИ ВУЗА

Е.И. Мартынова
Витебск, УО «ВГАВМ»

На современном этапе можно четко выделить три уровня аэробики: спортивная аэробика, фитнес-аэробика, оздоровительная аэробика [2].

Актуальность исследования обусловлена особой значимостью физических качеств, от состояния которых зависит будущая профессиональная деятельность студенческой молодежи, а так же необходимостью поиска новых форм организации, содержания и средств формирования положительного отношения студентов к занятиям физическими упражнениями [1, 5].

Цель исследования – повышение эффективности занятий и мотивации на основе комплексного подхода к использованию различных видов оздоровительной аэробики в учебно-тренировочном процессе со студентками УО «Витебской государственной академии ветеринарной медицины».

Материал и методы. Анализ научно-методической литературы свидетельствует о том, что в практике учебного процесса по физическому воспитанию в вузах стали широко использоваться занятия оздоровительной аэробикой.

Для проведения педагогического эксперимента были созданы экспериментальная и контрольная группы по 25 человек в каждой. По уровню физического развития, функционального состояния, физической и технической подготовленности группы были однородными. Занятия проводились три раза в неделю.

В экспериментальной группе тренировочный процесс был организован на основе комплексного подхода по блоковому принципу. На первой неделе проведения занятий использовался один вид оздоровительной аэробики (классическая) с постепенным усложнением программы и увеличением темпа и количества упражнений. На последующих неделях текущего месяца проводились занятия по другим видам оздоровительной аэробики [4]. За три месяца были использованы 8 выбранных видов аэробики.

В контрольной группе восемь видов аэробики проводились в линейной последовательности друг за другом в течение трех месяцев.

Результаты и их обсуждение. Результаты анкетирования показали, что оздоровительные виды аэробики, такие как классическая, фитбол, калланетика, степ-аэробика и другие являются наиболее популярными видами физкультурно-оздоровительной деятельности среди студенток вуза. Среди опрошенных студенток занималось аэробикой – 65%, слышали об этом – 98%, не занимались – 35%.

В процессе педагогических наблюдений было определено фактическое содержание занятий по наиболее популярным видам оздоровительной аэробики, определены средства и методы проведения занятий, направленных на оптимизацию функционального состояния занимающихся [3]. Установлено, что время необходимое для поддержания оптимальной физической формы на занятиях по оздоровительной аэробике, составляет около 60 минут при 2–4 занятиях в неделю.

До начала эксперимента не наблюдалось достоверных отличий между испытуемыми экспериментальной и контрольной групп по результатам всех проводимых испытаний.

Исследование физического развития, функционального состояния, физической и технической подготовленности студенток в конце педагогического эксперимента, выявило значительное улучшение в группах, в которых применялся комплексный подход к проведению занятий оздоровительной аэробикой.

Заключение. Анализ материалов исследования позволил выявить следующее:

1. В результате анкетирования студенток выявлено, что основными мотивами занятий оздоровительной аэробикой является снижение веса – 94%, коррекция фигуры – 89%, общение со сверстниками – 86%, увеличение двигательной активности – 76%, укрепление здоровья – 73%, снятие стресса – 65%, развитие физических качеств – 63%, улучшение функциональных возможностей – 61%.

2. Анализ анкетных данных исследования показал, что наиболее популярными видами оздоровительной аэробики являются классическая – 97%, степ – 95%, фитбол – 87%, аква-аэробика – 84%, йога – 82%, танцевальная – (танец живота – 78%, латина – 69%), калланетика – 64%, пилатес – 62%, шейпинг – 60%, со скакалкой – 36%, с гантелями – 51%, с резиной – 55%.

3. Комплексный подход к занятиям по оздоровительной аэробикой по блоковому принципу оказал существенное влияние на физическое развитие занимающихся. На заключительном этапе обследования в экспериментальной группе средняя масса тела уменьшилась с 60,7 кг до 57,5 кг ($p<0,05$), в контрольной группе с 60,5 кг до 59,7 кг ($p>0,05$).

4. Комплексный подход к занятиям оздоровительной аэробикой по блоковому принципу показал высокую эффективность повышения функционального состояния испытуемых. У студенток экспериментальной группы показатели степ-теста возросли с 59,8 до 70,2 усл.ед. ($p<0,05$). Произошло улучшение работы сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Так, ЧСС снизилась с 75 до 71 уд/мин ($p<0,050$, а ЖЕЛ увеличилась с 2,2 до 2,7 л.($p<0,05$).

5. Систематическое применение комплексного подхода занятий оздоровительной аэробикой в экспериментальной группе привело к существенному повышению показателей физической подготовленности испытуемых. Сила разгибателей рук возросла с 36 до 45 количество раз ($p<0,05$), подвижность позвоночного столба увеличилась с 2,9 до 4,3 балла ($p<0,05$).

6. Комплексный подход к занятиям по оздоровительной аэробикой по блоковому принципу оказал существенное влияние на техническую подготовленность занимающихся. В экспериментальной группе оценки техники возросли достоверно выше ($p<0,05$): с 2,6 до 4,5 балла – классическая, с 2,9 до 4,4 – степ, с 3,5 до 4,7 – фитбол, чем в контрольной группе ($p>0,05$) – классическая с 2,5 до 3,3, степ – с 2,8 до 3,0, фитбол – с 3,3 до 3,7 балла.

Список литературы

1. Андрющенко, Л.Б. Ритмическая гимнастика в процессе физического воспитания студентов вуза / Л.Б. Андрющенко, И.В. Лосева, Т.Г. Вялкина // Теория и практика физической культуры. – 2004. – №5. – С.22–25.
2. Аэробика и калланетика // Физкультура и спорт. – 1992. - №8. – С.19–21.
3. Кряж, В.Н. Гимнастика. Ритм. Пластика / Э.В. Витошкина, Н.А. Боровская; под ред. В.Н. Кряж. – Минск: Полымя, 1987. – 175 с.
4. Морозова, Л.П. Формирование физической культуры личности студентов в процессе занятий ритмической гимнастикой: автореф…. дис. канд. пед. наук: 08.80.04/ Л.П. Морозова; Моск. гос. ун-т. – М., 2002. – 21 с.
5. Линец, М.М. К вопросу об использовании шейпинг-программ в физическом воспитании студенток высших учебных заведений / М.М. Линец, В.М. Гумен, Б.К. Ивлев // Теория и практика физической культуры. – 2005. – №3. – С. 39–42.

УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА «НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА В ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТЕ» – ОДНА ИЗ ОСНОВ РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУКИ

Н.В. Минина
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Наука в современных условиях является важным фактором, обусловливающим прогрессивные преобразования в обществе во всех областях, в том числе в физической культуре, спорте. Научно-методическая подготовка служит важнейшей составляющей профессионализма действующих специалистов и залогом высокого уровня профессиональной готовности выпускников вузов – будущих специалистов.

В государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования в сфере физической культуры и спорта научно-методическая деятельность выделена как одна из основных. В требованиях к уровню подготовки выпускника по специальности «Физическая культура» отмечено, что он должен знать методы организации и проведения научно-исследовательской работы, основы методической деятельности в сфере физической культуры и спорта; уметь организовывать и проводить научно-исследовательскую и методическую работу по проблемам физического воспитания, оздоровительной физической культуры и спортивной тренировки, применять навыки научно-методической деятельности для решения конкретных задач, возникающих в процессе проведения физкультурно-спортивных занятий; подготовить и защитить научную по характеру квалификационную работу.

Включение дисциплины «Научно-исследовательская работа в физической культуре и спорте» в учебные планы направлено на совершенствование процесса профессиональной подготовки студентов посредством соединения учебного процесса с научно-методической подготовкой, особенно в системе университетского образования, в подготовке бакалавров и магистров.

Курс «Научно-исследовательская работа в физической культуре и спорте» связан с курсом теории и методики физического воспитания и спорта, другими дисциплинами предметной подготовки, а также с учебно-исследовательской и научно-исследовательской работой студентов, с проблематикой научных исследований на кафедрах, с подготовкой курсовых и дипломных работ.

Организационной базой для формирования знаний навыков научно-методической деятельности служат учебно-исследовательская работа студентов (УИРС) и научно-исследовательская работа студентов (НИРС). НИРС предполагает освоение методов научного исследования в области физической культуры, спорта и физического воспитания, выполнение самостоятельно и в коллективе научно-исследовательских работ, выступление на конференциях и т.п. В итоге студенты приобретают умение применять различные методы для решения задач в области физической культуры и спорта.

Цель исследования – повысить уровень теоретической подготовки студентов ФФК и С по предмету «Научно-исследовательская работа в ФК и С».

Материал и методы. Как показывает практика, наиболее уязвимой является проблема формирования положительного и активного отношения студентов к научно-исследовательской работе. В процессе преподавания на первом и втором курсах дисциплины «Научно-исследовательская работа в физической культуре и спорте» выяснилась низкая усвояемость предмета. Для оценки знаний использовалось тестирование и устный опрос.

Возникла необходимость в коренной переработке учебного материала и разработке новых подходов. Этому способствовало: тщательная разработка и написание обновленного курса лекций, переработка базовой и учебной программ обучения.

Курс лекций написан в соответствии с базовой учебной программой и соответствует по количеству часов учебному плану.

Авторами широко представлено содержание научно-исследовательской работы: дана классификация наук, показана организация научной деятельности и подготовка научных кадров, раскрыта сущность научного исследования, методов, дается характеристика видов научных работ, приводятся сведения об оформлении курсовых, дипломных работ.

Курс лекций предназначен для студентов, магистрантов, преподавателей факультетов физической культуры вузов.

В процессе учебных занятий были выработаны новые подходы в проведении семинарских занятий, оценке знаний.

Результаты и их обсуждение. Проведение занятий по обновленному курсу лекций, а также изменение подходов изучения материала на семинарских занятиях (глубокое изучение научных журналов по ФК и С, выступление с докладами, итоговый опрос в виде викторины и т.п.) позволили повысить успеваемость студентов второго курса на 30%,15 человек изъявили желание заниматься научными исследованиями в дальнейшем.

Заключение. До настоящего времени имелось небольшое количество изданий посвященных данной теме, достаточно широко освещавших научные проблемы физической культуры и спорта. Поэтому новый курс представляется достаточно актуальным на сегодняшнем этапе.

В работе широко представлены различные разделы НИР, раскрыты основные научные понятия.

Практическая значимость работы определяется возможностью широкого использования в учебном процессе студентов физкультурных вузов и факультетов, курс лекций позволяет обеспечить повышение физкультурного образования.

Список литературы

1. Организационно-методические основы активизации функционирования системы НИРС: Обзорная информация /М-во образования РФ. НИИ высш. образования. – М.: НИИВО, 2001. – 88 с.
2. Полякова, Т.Д. Состояние и перспективы научно-исследовательской работы в университете / Т.Д. Полякова // Мир спорта. – 2005. – №1(18). – С.89–92.
3. Селуянов, В.Н. Основы научно-методической деятельности в физической культуре: учебн. пособие для студентов вузов физической культуры / В.Н. Селуянов, М.П. Шестаков, И.П. Космина. – М: Спорт Академ Пресс, 2001. – 184 с.

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ФФК И С В УСПЕШНОМ ОВЛАДЕНИИ СПОРТИВНЫМИ ВИДАМИ ПЛАВАНИЯ

С.В. Передриенко
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

С утверждением, что плавание – жизненно необходимый навык, трудно не согласится. Древние греки, характеризуя невежественного человека, говорили о нем: «Он не умеет ни плавать, ни читать» [1]. Статистика приводит печальные

цифры, за лето, только по Витебской области тонет около 200 человек ежегодно. Изучая уровень плавательной подготовленности студентов дневного отделения университета при поступлении, мы выяснили, что большинство из них держится на воде, и плавают «по-своему», но не умеют плавать спортивными способами и не могут преодолеть расстояние более 150 метров без остановки, не имеют навыков прикладного плавания. Овладение правильной техникой спортивными способами плавания позволит улучшить плавательную подготовку, даст возможность рационально чередовать напряжение и расслабление мышечных групп, длительно сохранять силы и плыть на большие расстояния. Успешное усвоение техники спортивных способов позволит овладеть и техникой облегченными способами плавания, что является основой прикладного плавания. Полученные навыки помогут избежать трагических ситуаций, как самому студенту, так и оказать помощь другим пострадавшим на воде. Актуальность рассматриваемой темы не вызывает сомнения.

Цель исследования: выявить недостатки в физической подготовке студентов, которые негативно влияют на овладение техникой спортивного способа плавания «брасс».

Задачи: 1. Определить наиболее часто встречающиеся элементы неправильного выполнения техники плавания способом «брасс». 2. Изучить подвижность (гибкость) суставов нижних конечностей.

Материал и методы. Анкетирование студентов, педагогические наблюдение, подбор тестов, для определения подвижности суставов, проведение тестирования, статистическая обработка полученных результатов.

В исследовании принимали студенты дневного отделения факультета физической культуры всего 80 человек из них 52 юноши и 28 девушек, второго и третьего курсов. При выставлении оценки по практическим навыкам и умения было выявлено, что наиболее частой ошибкой при выполнении задания на технику плавания «брассом» было неправильное разведение одной или одновременно двух стоп в фазе отталкивания ногами. Среди всех исследуемых 41 юноша и 21 девушка получили низкую оценку «4»и «5» баллов именно за указанные нарушения техники. Были подобранны два теста для определения подвижности коленных и голеностопных суставах: 1. Ротация кнаружи в коленных суставах. Студент находился в положении стоя на коленях, пятки вместе. Разводя кнаружи стопы, он переходил в сед на пятках. Измерялся угол пассивной ротации между осями стоп (линии середины пятки и второго пальца). Оценка: хорошая подвижность –150˚ и больше (визуально пятки не выше 3 см от пола), недостаточная подвижность – 90˚ и меньше (визуально угол между осями стоп меньше прямого). 2. Ротация кнаружи в тазобедренных суставах. Студент лежит на гимнастической скамейке, ноги вместе, выпрямленные, затем максимально поворачивает стопы кнаружи. Измеряется угол активной ротации между осями. Оценка: хорошая подвижность – 120˚ и больше (визуально: второй палец находится на уровне нижнего края пятки); плохая подвижность – 90˚ и меньше (визуально угол между стопами меньше прямого угла) [2]. Анализ полученных данных показал, что все юноши – 41человек, получившие низкие оценки за технику имеют недостаточную, низкую подвижность по двум тестам, а среди девушек из 21 получивших низкие оценки за технику –19 человек получили такие же результаты при проведении тестирования.

Как известно ключом в плавании брассом являются толчковая работа ног. Поэтому при обучении данному виду большое значение имеет подвижность в суставах нижних конечностей. Необходимо для создания опоры при отталкивании развернуть стопы кнаружи в горизонтальной плоскости, разворот стоп увеличива-

ется за счет хорошей ротации в тазобедренных, коленных и голеностопных суставах. Тыльное сгибание в голеностопном суставе является недостаточным для создания необходимой опоры [3].

Полученные результаты дают возможность предположить, что недостаточная подвижность в суставах нижних конечностей не дает возможности овладеть правильной техникой выполнения движений ног в способе «брасс». Проведение тестирования до начала занятий по плаванию, и анализ результатов даст возможность своевременной коррекции используемых средств и методов в процессе обучения. Введение дополнительных упражнений на развитие гибкости в суставах ног в подготовительной части занятия и индивидуально для каждого, в качестве домашнего задания улучшит усвоение новых правильных навыков выполнения движений.

Введение двух этапного экзамена по практическим дисциплинам позволило разработать критерии и методику оценки техники плавания спортивными способами, и выявить те недостатки, которые не дают овладеть правильным выполнением отдельных элементов движения. Таким образом, контроль и выявление причин не правильного усвоения материала, так же позволит своевременно вносить коррективы в учебный процесс.

Список литературы

1. Булгакова Н.Ж. Плавание. учебник для пед.фак. ин-тов физ.культ. –М.: Физкультура и спорт, 1984. – С 10–12.
2. Тимакова Т.С., Абсолямова Т.М. Научное обеспечение подготовки пловцов. – М.: Физкультура и спорт. 1983. – С 79–83.
3. Каунсильмен Д. Спортивное плавание. М.: Физ. и спорт.1982. – С 127–131.

РОЛЬ МОТИВОВ И СТИМУЛОВ ФИЗИЧЕСКОЙ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

Д.В. Росляк
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Изучению специфики учебной и будущей профессиональной деятельности студентов высших учебных заведений посвящено достаточно большое количество различных научных работ. Работы М.Я. Виленского, Р.С.Сафина, С.С.Коровина, В.П. Полянского касаются изучения особенностей учебы и будущей профессиональной деятельности студентов технических и педагогических высших учебных заведений, акцентируют внимание на значении мотивации в учебной и профессиональной деятельности, что, несомненно, имеет отношение и к области формирования основ здорового образа жизни студента в период его обучения в вузе. 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 проходит ряд стадий.

Целью нашего исследования является изучения ценностных ориентации, формирующих интерес у студентов к занятиям различными видами физической культуры, путем сравнивания их по курсам обучения.

Материал и методы. Проведено анкетирование и опрос студентов ФСПиП различных курсов (182 студента).

Результаты и их обсуждение. Результаты исследования показали, что выделенные ценности у студентов, в том числе и доминирующие в процессе обучения, по курсам почти не меняются. Ведущими ценностями являются здоровье, материальное благополучие и самореализация. Проведенное нами исследование показало, что среди студенческой молодежи ФСПиП выделяются в основном такие мотивы как: укрепление и сохранение здоровья (девушки – 73%),развитие физических качеств (девушки – 48%),улучшение фигуры (девушки – 73%), формирование силы воли и собранности (девушки – 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%.

Таблица 1. ***Основные ценности студенчества в период обучения в вузе***
(в процентах от общего количества студентов 182 человека)

Ценностные ориентиры	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Хорошее физическое развитие	11	14	11	13-14
Любимая работа	б	5-6	12	7
Хобби	17	15	19	15
Успехи в учебе	14	9	8	8
Занятия любимым видом спорта	19	19	20	20
Удачное замужество, женитьба	9	4	13	6
Общение с друзьями	7	1–2	*5*	4
Участие в общественной жизни	18	16	18	16
Материальное благополучие	1	3	3	2
Здоровый образ жизни	15	12	9	13–14
Знания	10	8	6	9
Удовлетворенность профессией	8	11	4	11
Здоровье	2	1–2	1	1
Любовь к музыке	20	20	16	19
Профессиональное мастерство	12–13	13	14–15	12
Активная творческая деятельность	16	18	17	17–18
Хорошая спортивная форма	12–13	17	14–15	17–18
Самореализация	3	5–6	2	3
Развитие интеллекта	4	7	7	5
Социальный статус	5	10	10	10

Заключение. Изучение интересов студенческой молодёжи 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.

Список литературы
1. Яковлева, Н.В. Анализ подходов к изучению здоровья в психологии / Н.В. Яковлева. – Психология и практика. Ежегодник Российского психологического общества. Ярославль, 1998, Т. 4. Вып. 2. с. 364–366.
2. Труфанова, О.К. К вопросу о психологической характеристике состояния соматического здоровья / О.К. Труфанова // Психологический вестник РГУ. 1998, №3, с.70–71.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-ВОЛЕЙБОЛИСТОВ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ПЕРИОДЕ

С.Л. Сороко, А.А. Алексеенко
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Психологические особенности деятельности волейболиста определяются правилами игры, характером игровых действий, объективными особенностями соревновательной борьбы [1]. Волейбол является одним из наиболее насыщенных эмоциональными переживаниями видов спорта [2]. Высокий темп игры, ее длительность, напряженность соревновательной борьбы, готовность к выполнению ответных действий в условиях дефицита времени, результативный характер каждого приема и большая ответственность каждого действия, а кроме того, присутствие большого количества бурно реагирующих зрителей определяют насыщенность ее сильными и разнообразными эмоциями, одни из которых оказывают положительное влияние, другие – отрицательное. Эмоциональное состояние волейболиста все время изменяется в зависимости от хода поединка и нередко доходит до стадии аффекта или полной апатии [3].

Цель исследования – выявление психологических особенностей студентов-волейболистов в подготовительном периоде подготовки.

Материал и методы: исследование проводилось со студентами факультетов ВГУ, занимающихся в спортивных секциях по волейболу. В исследованиях приняли участие 56 студентов-волейболистов I–IY курсов.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы, педагогические наблюдения, математическая обработка результатов исследования.

Результаты и их обсуждение. В результате проведенных исследований было определено, что психологическая подготовка студентов-волейболистов определяется характером игровых действий и особенностями соревнований. Выполнение большинства приемов игры связано со стремительностью реакции, быстрым переключением с одних форм движений на другие, с правильным ориентированием на площадке. Сложность игровых действий заключается в том, что весь арсенал приемов приходится применять в различных сочетаниях и условиях, совершенно иных по скорости и характеру. Игра волейболиста связана с выполнением ответных действий в условиях острого дефицита времени, и поэтому от него требуется максимальная быстрота реагирования, точность и своевременность восприятий и ответных движений.

В тоже время волейбол предъявляет большие требования к волевым качествам спортсменов. Самообладание и эмоциональная устойчивость помогает волейболисту сохранять точность движений, ясность тактической мысли. Высокий эмоциональный подъем и хорошая морально-волевая подготовка нередко приводят к победе над более сильным соперником. Волевые качества волейболистов проявляются в преодолении трудностей обусловленными особенностями игры.

При равном техническом мастерстве побеждает команда, игроки которой проявляют большую волю к победе. Задачи и действия каждого спортсмена диктуются функциями его в команде, но подчинены общим задачам коллектива. Такие понятия, как взаимосвязь, взаимозависимость, взаимостраховка, определяют не только степень сыгранности отдельных игроков, звеньев и всей команды в целом, но в известной степени характеризуют и моральные качества спортсменов - взаимопомощь, товарищескую поддержку, чувство коллективизма.

Современная подготовка волейбольных команд, особенно в вузах, сложный педагогический процесс, управление которым определяет тренер-преподаватель. Перспективный план подготовки включает четырехлетний цикл. На 5 курсе студенты-спортсмены, как правило, снижают интенсивность и объем тренировочной нагрузки. В четырех – летнем цикле ежегодно четко определены три периода: переходный, подготовительный, соревновательный. Педагогический контроль подготовки предполагает контроль модели и состава команды, процесса подготовки и ее выступление на соревнованиях.

Контроль подготовки осуществлялся ежегодно в два этапа. Подготовительный с 1 сентября по 31 декабря и основной с 1 января по 31 мая. В это время проводился оперативный, поэтапный, годичный контроль.

Подготовительный период подготовки достаточно продолжительный (2–4 месяца); целенаправленный; спокойный, без нервных стрессов. Вот на это и следует нынешнему тренерскому составу обратить внимание. В настоящее время, действительно, основной период подготовки очень труден не только с точки зрения физической, но и психической. Поэтому в подготовительном периоде игроки должны испытывать небольшую психическую нагрузку, чтобы трудности долгих соревнований они могли преодолеть без срывов, отрицательно сказывающихся на результатах игр, особенно в их конце. В тренировочный процесс включена отработка многих новых, сложнейших игровых вариантов в соответствии с техническими требованиями, предъявляемыми команде высокого класса. Тренер производит выбор игровых вариантов для отработки, в соответствии с концепцией команды, технической зрелостью и физическими данными отдельных игроков. Игровые варианты, в зависимости от их характера могут быть атакующие и оборонительные (защитные). При отработке варианта атаки для достижения желаемого результата должен отрабатываться и соответствующий вариант защиты.

Среди игровых вариантов атаки мы использовали следующие:

- нападающий удар с низкой и короткой передачи и его модификация;
- нападающий удар с низкой и длинной передачи с краев сетки и его модификация;
- нападающий удар с высокой передачи с краев сетки. Сложные игровые варианты атаки;
- нападающий удар с низкой скрытой короткой передачи с обоих краев сетки и его модификация;
- "крест" (низкая скрытая короткая передача);
- нападающий удар из-за набегающего игрока и его модификация;
- нападающий удар игрока задней линии.

В тренировочном процессе мы рекомендуем систематически повторять все простые игровые варианты; так как совершенное владение ими создает предпосылки для успешного овладения сложными игровыми комбинациями, особенно при изменении состава игроков.

Нередко мы наблюдали, что команда во время тренировок владеет простым вариантом, но в важной встрече в критические моменты она способна его эффек-

тивно использовать. Это – своеобразный сигнал того, что тренер не применял правильный подход при его отработке. Необходимо в самом начале отрабатывать простой вариант без защиты и с точной первой передачи.

Заключение. В условиях подготовки, моделирующих соревновательную деятельность, следует совершенствовать игровые варианты, применяя целевую установку со стороны тренера. Интерес игроков растет, так как они вынуждены самостоятельно принимать решение, находя выход из сложившейся ситуации, применяя различные способы для того, чтобы атакующий вариант был эффективным против появившейся защиты. Такая отработка требует долговременного и систематического повторения, чтобы игроки привыкли применять вариант во всех возможных ситуациях. Этим самым развивается тактическое мышление отдельных игроков. Отработка производится до тех пор, пока игроки не начнут реагировать на возникшую ситуацию правильным выбором паса, удара и т.п. таким образом чтобы был гарантирован эффект варианта против сконцентрированной защиты. После такой отработки у игроков наблюдается определенная удовлетворенность. Они знают, что справятся с любой игровой ситуацией и что возможная неудача их не запугает - они и дальше с успехом будут применять отработанный атакующий вариант и в более сложной игре, доведя до совершенства взаимопонимание, будут точно знать, как товарищ по команде реагирует на определенную ситуацию, и в случае неправильной реализации хорошего замысла одним из игроков, допустившим ошибку, правильно реагируют и пытаются исправить ситуацию без негативных последствий для команды. Такая команда и будет психически уравновешенным коллективом, что дает возможность при встречах с большой нагрузкой на психику показать максимальный результат.

Список литературы

1. Клещев, Ю.Н. Волейбол. Подготовка команды к соревнованиям: / Ю.Н. Клещев. – М.; СпортАкадемПресс. – 2002. – 189 с.
2. Фурманов, А.Г. Подготовка волейболистов / А.Г.Фурманов. – Минск. – 2007. – 329 с.
3. Беляев, А.В. Волейбол: теория и методика тренировки / А.В.Беляев, Л.В. Булыкина. – М.; ФиС. – 2007. – 180 с.

ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВАРИАТИВНОГО КОМПОНЕНТА В УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

А.К. Сучков
Витебск, УО «ВГАВМ»

В настоящее время особое значение приобретает совершенствование учебного процесса, трансформация его содержания и организации в более качественное состояние [1]. Вместе с тем, в современной литературе по проблемам высшего образования отмечен некоторый консерватизм существующей системы физического воспитания студентов вузов [2]. Предлагаемое нами решение указанной проблемы – в сочетании на учебных занятиях по «Физической культуре» программного материала (традиционный компонент) с углубленным изучением предоставляемого на выбор вида спорта (вариативный компонент). Использование вариативного подхода позволяет решать не только физкультурно-спортивные задачи, но и формировать профессионально-направленное физическое воспитание

студентов, что отвечает современным тенденциям развития физической культуры и спорта в системе образования.

Целью наших исследований является научное обоснование использования вариативного компонента в учебной дисциплине «Физическая культура» для подготовки студентов к работе в сельском хозяйстве.

Материал и методы. Объект исследований – процесс физического воспитания студентов сельскохозяйственных вузов. Предмет исследования – методика повышения уровня физической подготовленности студентов средствами наиболее популярных у данного контингента видов спорта. Методы исследования: изучение и анализ литературных источников, опрос, педагогическое наблюдение, педагогическое тестирование, педагогическое моделирование, педагогический эксперимент.

Специфика сельскохозяйственного производства требует от специалистов высокого уровня развития физических качеств, необходимых для решения производственных задач. Традиционно физические качества в процессе физического воспитания студентов совершенствуются безотносительно к конкретной трудовой деятельности и готовность к ней достигается лишь частично, что подтверждает отрицательная динамика уровня физической подготовленности студентов аграрных вузов [3].

Результаты и их обсуждение. В проведенном исследовании изучение программно-нормативных документов, социологические опросы, сравнительная характеристика спортивной борьбы и работы в сельском хозяйстве как видов деятельности явились основанием для проведения педагогического эксперимента. Целью эксперимента являлось определение эффективности использования тренировочных средств спортивной борьбы для развития профессионально-значимых физических качеств и повышения общего уровня физической подготовленности студентов аграрных вузов.

В педагогическом эксперименте участвовали студенты УВО БГСХА (ЭГ: n = 16 и КГ: n = 16) и УВО ВГАВМ (ЭГ: n = 14 и КГ: n = 14) на первом (2004/2005 уч. год), втором (2005/2006 уч. год), и третьем (2006/2007 уч. год) курсах обучения. В контрольных группах (КГ) студенты занимались по базовой учебной программе «Физическая культура» для основных отделений, утвержденной учебно-методическим советом вуза, с использованием традиционных методик развития физических качеств. Экспериментальная группа (ЭГ) занималась согласно разработанной автором модели по экспериментальной методике. Экспериментальным фактором являлось приоритетное развитие выносливости и силы в специализированных отделениях борьбы. Средствами развития указанных физических качеств являлись упражнения специальной подготовки борца и упражнения общефизической подготовки. Занятия по легкой атлетике, лыжам, а также мероприятия, проводимые для студентов всего курса (потока), согласовывались с учебными планами кафедры физического воспитания и спорта. Согласно рабочей гипотезе, на учебно-тренировочных занятиях построенных таким образом, наиболее качественно совершенствуются все виды выносливости, а также силовые способности.

Уровень физической подготовленности (УФП) студентов УВО БГСХА и УВО ВГАВМ определялся по нормативам, утвержденным учебно-методическими советами вуза на основании учебной программы «Физическая культура». Оценки УФП в баллах в начале и в конце формирующего педагогического эксперимента представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1 – Оценки УФП по результатам тестирования студентов БГСХА

Статистические показатели	ЭГ n = 16	КГ n = 16	Достоверность различий ЭГ и КГ (p)
Исходные (09.2004 г.) X±m	3,06±0,19	3,00±0,13	0,7737
Итоговые (05.2007 г.) X±m	3,81±0,10	3,44±0,13	0,0285
Достоверность различий 09.2004 г. и 05.2007 г. (p)	0,0005	0,0038	

Таблица 2 – Оценки УФП по результатам тестирования студентов ВГАВМ

Статистические показатели	ЭГ n = 14	КГ n = 14	Достоверность различий ЭГ и КГ (p)
Исходные (09.2004 г.) X±m	3,00±0,21	3,14±0,21	0,6349
Итоговые (05.2007 г.) X±m	3,86±0,10	3,43±0,17	0,0081
Достоверность различий 09.2004 г. и 05.2007 г. (p)	0,0011	0,2631	

Эффективность апробированной в формирующем эксперименте авторской методики определилась статистически значимым повышением уровня физической подготовленности, причем у студентов ЭГ оценки искомых показателей достоверно выше оценок студентов КГ.

Анализировать результативность педагогического взаимодействия, реализуемого экспериментатором, и оценивать эффективность освоения студентами спортивной борьбы в учебном процессе аграрного вуза позволило педагогическое наблюдение. Результаты невключенного наблюдения учебно-тренировочных занятий по спортивной борьбе, контрольных и зачетных тестирований студентов УВО ВГАВМ (сентябрь – январь 2011 г.) подтверждают отмеченную нами ранее [4] целесообразность использования методик развития физических качеств и повышения общего уровня физической подготовленности посредством неуглубленного изучения выбранного вида спорта.

Заключение. Результаты проведенных исследований являются обоснованием использования вариативного компонента (спортивной борьбы) в учебной программе дисциплины «физическая культура». Теоретическое обоснование базируется на принципах гуманизации и прикладности. Гуманизация обусловливает выбор студентами вида спорта, совершенствование в котором является фактором мотивации к учебным занятиям по «Физической культуре». Прикладность заключается в формировании направленности процесса физического воспитания на подготовку студентов к будущей профессиональной деятельности. Практическое обоснование заключается в том, что определенным образом построенные занятия спортивной борьбой в процессе физического воспитания способствуют эффективному развитию у студентов аграрных вузов необходимых для их будущей профессиональной деятельности физических качеств и повышению общего уровня физической подготовленности.

Список литературы

1. Шилько, В.Г. Методология построения личностно ориентированного содержания физкультурно – спортивной деятельности студентов / В.Г. Шилько // Теория и практика физ. культуры. – 2003. – № 9. – С. 33–36.
2. Григорьев, В.И. Кризис физической культуры студентов и пути его преодоления / В.И. Григорьев // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 2. – С. 54–61.

3. Рудницкий, В.И. Повышение уровня физической подготовленности студентов на занятиях спортивной борьбой в аграрном вузе / В.И. Рудницкий, А.К. Сучков // Мир спорта. – 2009. – № 1. – С. 34–38.
4. Рудницкий, В.И. Разработка экспериментальной программы по спортивной борьбе как средства повышения уровня физической подготовленности студентов аграрного вуза / В.И. Рудницкий, А.К. Сучков // Мир спорта. – 2009. – № 2. – С. 38–42.

ОПТИМИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ВОЛЕЙБОЛИСТОК В ВУЗЕ

Е.Н. Толочко, С.Л. Сороко, И.Г. Шатуха, Е.П. Масеенок
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Качество управления процессом спортивного совершенствования студентов-спортсменов во многом зависит от определения количественных характеристик различных сторон их физического состояния и методов контроля, которые позволяют оценивать эффективность выполняемых упражнений и своевременно вносить коррективы в тренировочный процесс.

Цель нашего исследования – определение комплекса характеристик физической подготовленности студенток-волейболисток различной квалификации (от новичков до 2-го взрослого разряда), а также создание простой, но достаточно информативной системы контроля за динамикой совершенствования их физических качеств.

Результаты и их обсуждение. Разработанные и апробированные нами, на протяжении нескольких лет в группах спортивного совершенствования по волейболу УО «ВГУ им. П.М. Машерова» и УО «ВГМУ» контрольные нормативы для определения уровня физической подготовленности студенток-волейболисток представлены в таблице 1.

Таблица 1. Характеристики физической подготовленности студенток-волейболисток

№ п/п	Оценка по 10-бальной шкале / Норматив	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Прыжок в длину с места, см	165	175	185	195	205	215	225	235	245	255
2	Прыжок вверх толчком двумя ногами, см	33	37	41	45	49	53	57	61	65	69
3	Максимальная отметка, до которой волейболистка достает рукой в прыжке, см	245	250	255	260	265	270	275	280	285	290

4	Метание набивного мяча весом 3кг из-за головы двумя руками, см	640	720	800	880	960	1040	1120	1200	1280	1360
5	Дальность отскока от стены теннисного мяча, см	840	920	1000	1080	1160	1240	1320	1400	1480	1560
6	Сгибание – разгибание рук в упоре лежа, кол-во повторений без ограничения времени за 15 сек.	2	4	6	8	10	11	12	13	14	15
7	Приседание на одной ноге без ограничения времени за 15 сек.	4	6	8	10	12	9	10	11	12	13
8	Челночный бег, сек.	12,7	12,4	12,1	11,8	11,5	11,2	10,9	10,6	10,3	10,0

Контрольные нормативы, позволяют следить за динамикой совершенствования физических качеств волейболисток.

Планирование и контроль осуществляются по восьми показателям, характеризующим прыгучесть, быстроту перемещений, силы верхних и нижних конечностей и скоростно-силовые качества мышц, обеспечивающих эффективность броскового (ударного) движения.

При челночном беге, выполняемом для оценки быстроты перемещений, волейболистка бежит по следующему маршруту: средняя линия волейбольной площадки – линия нападения – средняя линия – лицевая линия – линия нападения – лицевая линия – средняя линия. Результаты метания набивного мяча характеризуют силу мышц, обеспечивающих эффективность броска; быстрота движения руки оценивается по дальности отскока от стены теннисного мяча (бросок выполняется с расстояния 5 м). Для оценки силы конечностей применяются два варианта нормативов: в период, когда сила спортсменок невелика, упражнения выполняются возможно большее количество раз без ограничения времени; при достижении определенного минимума уровня развития силы более информативным является количество повторений этих же упражнений за 15 с.

Проведенные исследования показали, что оценки физического состояния волейболисток разной квалификации локализуются в определенных зонах таблицы. Так, например, оценки различных сторон физической подготовленности волейболисток первого взрослого разряда часто располагаются в пределах 6,5–8 баллов, второго – 5–6,5 балла, третьего – 3,5–5 баллов. Среднее значение восьми оценок, как правило, находится в указанных границах. Физическая подготовленность основной массы студенток УО «ВГУ им. П.М. Машерова» и УО «ВГМУ», не занимающихся спортом систематически оценивается в пределах 1,1 – 1,7 бал-

ла. Отбирая новичков для занятий в группах спортивного совершенствования по волейболу, мы отдаем предпочтения тем из них, результаты которых скоростно-силовой подготовленности не ниже 3-х баллов.

Физическая подготовка волейболисток должна быть направлена не на максимальное развитие каждого качества, а на рациональное сочетание качеств в соответствии со спецификой волейбола и квалификации спортсменок. Поэтому, организуя работу по совершенствованию физических качеств волейболисток, мы планируем для них – достижение показателей, характерных для намеченного уровня спортивно-технической подготовленности. Например, если планируется выполнение спортсменкой второго взрослого разряда, то план предусматривает подъем среднего значения восьми оценок уровня развития физических качеств до 5,5–6 баллов; основное внимание уделяется ликвидации отставания в развитии тех физических качеств, которые оцениваются ниже пяти баллов.

Заключение. Разработанный комплекс характеристик физической подготовленности студенток – волейболисток позволяют рационально планировать процесс совершенствования их физических качеств с учетом индивидуальных особенностей. Количественные показатели характеристик являются контрольными нормативами для оценки физической подготовленности спортсменок. Предложенный комплекс может использоваться при оценке способностей студенток для набора в группы спортивного совершенствования по волейболу.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН В СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Математика. Физика. Астрономия

ПРАКТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

И.В. Галузо, И.Ф. Кашевич
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Одним из руководящих принципов дидактики в настоящее время является принцип связи обучения с жизнью (или по другому – связи учебного материала с практикой). В современной дидактике этот принцип называется *принципом практической направленности обучения*.

Отвечая на вопрос, какие основные идеи заложены в содержание принципа практической направленности обучения преподавателями физического факультета при подготовке будущих учителей физики, следует выделить следующие аспекты:

1) *перспективные практические навыки и умения* или можно сказать «стратегические» вопросы практической направленности, основной идеей которых является приобретение навыков и умений, востребуемых в будущей практической деятельности независимо от преподаваемого школьного предмета;

2) *конкретные практические навыки и умения* или «тактические», решаемые в рамках преподаваемых дисциплин, перечень которых определён типовыми программами.

Преподаватели физического факультета по специальностям «Физика (по направлениям)» и «Математика. Физика» обеспечивают преподавание дисциплин «Методика и техника демонстрационного эксперимента», «Методика преподавания физики», «Практикум по решению физических задач», «Школьный физический практикум», а также ряд дисциплин специализации, в программах которых предусмотрено выполнение лабораторных работ.

Сложившаяся ранее практика проведения занятий со студентами показала, что практические навыки и умения не были структурированы и чётко определены в требованиях учебной документации и методике проведения занятий. Первым шагом в решении данного противоречия было введение *трёхэтапной системы* проведения семестровых экзаменов. В отдельный этап была вынесена группа проверки овладения практическими навыками и умениями студентами. Были разработаны и доведены до студентов отдельные перечни практических экзаменационных вопросов и вопросов для проведения зачётов в рамках специфики каждой преподаваемой дисциплины.

В связи с этим была пересмотрена дидактическая база лабораторных заданий и учебно-тренировочных задач. В лабораторные работы включались опыты и демонстрации, которые позволяли выявить не только усвоение конкретного материала, но и овладение обобщёнными приёмами технологии учебного демонстрационного эксперимента.

Это, в отличие от прежних методик проведения занятий, когда студент на готовом оборудовании только получал и фиксировал результат опыта или экспе-

римента в соответствии с методическими указаниями к конкретной лабораторной работе, осуществлял следующее:

1) самостоятельный выбор приборной базы эксперимента из предлагаемого оборудования;
2) самостоятельный выбор варианта показа конкретного эксперимента;
3) представление места проведения данного эксперимента в структуре будущего школьного урока;
4) методику объяснения учащимся хода и результатов этого эксперимента.

Перечисленные четыре новых контролирующих элемента заставляли студентов систематизировать и увязывать весь учебный материал по всем междисциплинарным связям.

Необходимым условием для успешного выполнения данных требований явилась разработка системы тестовых допусков к выполнению лабораторной работы, а затем их защиты. В дальнейшем, при переходе на модульную систему преподавания и контроля учебных достижений студентов [1] к перечисленным четырём контролируемым позициям в модули внесен ещё один контролируемый элемент:

5) разработка мини-проекта, суть которого заключается в представлении каждым студентом фрагмента урока по заданной теме с использованием демонстрационных опытов.

Студенты группы и преподаватель совместно обсуждают защиту студентами мини-проектов, делают замечания или дают им рекомендации по совершенствованию содержания и реализации проектов. Такая открытая защита циклов лабораторных работ создаёт творческую атмосферу при проведении практикумов.

Таким образом, студенты нарабатывают практический опыт проведения уроков физики во время педпрактики и в их дальнейшей самостоятельной педагогической работе.

Вначале было сказано о *перспективных навыках и умениях* студентов. Что это такое? Это обучение студентов методике организации исследовательских умений учащихся (подготовка школьниками исследования, защиты своего проекта на ученической конференции, умение представить свой доклад в виде презентации, видеофрагмента или демонстрации) [2].

Лучшие отчеты и работы студентов вносятся в электронный банк методических материалов кафедры.

Список литературы

1. Бохан, Ю.И. Модульно-рейтинговая система мониторинга учебного процесса на факультете / Ю.И. Бохан, И.В. Галузо, Н.М. Чирвоный, Ю.М. Чирвоная. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012. – 44 с.
2. Галузо, И.В. Индивидуализация обучения и контроля учебных достижений студентов с использованием модульно-рейтинговой системы / И.В. Галузо // Вышэйшая школа. – 2011. – № 6. – С. 27–32.

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО ФИЗИКЕ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИНСТРУКЦИЙ

И.В. Галузо, А.А. Шаурко
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Успешность изучения физики во многом зависит от возможностей проведения экспериментальных исследований и анализа количественных данных наблю-

дений. Лабораторные работы и практикумы позволяют глубже понять законы физики и проникнуть в суть физических явлений.

В ходе самостоятельного лабораторного эксперимента, проводимого как учащимися школ, так и студентами вуза, познаются закономерности физических явлений и методы исследования, приобретаются навыки работы с физическими приборами и установками. Лабораторные работы являются методом развивающего обучения тогда, когда обучаемые, достигая поставленную перед ними цель, будут исследователями в поставленной задаче. Цель работы будет достигнута, если обучаемые умеют организовывать свою деятельность, владеют основными умениями, которые являются путеводителями в достижении поставленной цели.

В общих чертах алгоритмы деятельности школьника и студента при выполнении лабораторных работ схожи и сводятся к следующему обобщенному плану:

1. Уяснение цели лабораторной работы.

2. Выяснение условий, необходимых для достижения поставленной цели лабораторной работы.

3. Получить ответы на вопросы:

   а) какие наблюдения провести;

   б) какие величины измерить;

   в) приборы и материалы, необходимые для проведения опытов;

   г) ход опытов и последовательность их выполнения;

   д) выбор формы записи результатов экспериментов.

4. Подбор необходимых приборов и материалов.

5. Сборка установки (например, электрической цепи), компоновка и расположение приборов.

6. Проведение опытов, сопровождаемое наблюдениями, измерениями и записью их результатов.

7. Математическая обработка результатов измерений, построение графиков.

8. Анализ результатов эксперимента, формулировка выводов.

Традиционно в помощь учащимся и студентам разрабатываются инструкции по выполнению лабораторных работ на печатной основе, включающие краткую теорию работы, общую схему установки, некоторые пошаговые действия при выполнении элементов опытов и другая информация. Как показывает практика, зачастую школьники и студенты затрудняются и тратят много учебного времени на подбор необходимых приборов, настройку установки, точное снятие показаний приборов, рациональное размещение приборов на лабораторном столе.

В школе действия учителя физики по устранению такой ситуации при проведении фронтальной лабораторной работы просты и общеизвестны. Как правило, предстоящую лабораторную работу учитель «проигрывает» на демонстрационном столе, используя именно те приборы и материалы, с которыми предстоит иметь дело ученику на уроке. При всех неоспоримых «плюсах» такой методики, она имеет и существенные «минусы»: используются приборы «не демонстрационных» размеров, поэтому ученики их просто не могут разглядеть во всех подробностях. Многие ключевые моменты, обычно приводящие к ошибкам, видны только самому учителю, который может лишь словесно описать классу, что он видит. Для вуза данная методика вообще не приемлема, так как фронтальное проведение работ не представляется возможным по причинам экономического характера, а индивидуальное консультирование при проведении большого количества работ приводит к значительным потерям учебного времени.

Указанные недостатки преодолеваются с помощью интерактивных инструкций по каждой лабораторной работе. В данном случае, интерактивность – это

принцип организации системы лабораторных занятий, при котором цель достигается информационным обменом элементов этой системы. Степень интерактивности – это показатель, характеризующий, насколько быстро и удобно пользователь может добиться своей цели.

Интерактивные инструкции для лабораторных работ условно можно разделить на следующие группы.

Фотоинструкция. Представляет собой комплект цифровых фотографий, поэтапно раскрывающих основные этапы выполнения работы. Фотографии с изображением реального оборудования и коммуникационных схем монтируются в презентацию PowerPoint.

Фотоинструкция с включением видеофрагментов и моделей. Это расширенная фотоинструкция с использованием тематических аудио и видеофрагментов, с включением компьютерных моделей основных явлений по теме лабораторной работы.

Инструкция-видеофильм. Представляет собой видеозапись пошагового выполнения работы.

Инструкция, как электронное учебное пособие. Это наиболее совершенный вид инструкции, объединяющий теоретические основы лабораторной работы, интерактивное выполнение работы, тесты допуска и сдачи работы, терминологический справочник, «заготовки» таблиц и графиков и другие материалы.

Представленные виды интерактивных инструкций расположены в порядке возрастания сложности их технического исполнения. Наиболее простым и доступным вариантом является фотоинструкция. Идея фотоинстуктажа может быть использована любым преподавателем для практических работ любой сложности и любой тематики. Формат PowerPoint, по нашему мнению, наиболее подходящий для этой цели. Хотя, конечно, каждый преподаватель использует свои возможности, вплоть до профессионального учебного фильма и электронного учебного пособия.

С интерактивными инструкциями студенты работают самостоятельно до проведения занятий в лаборатории. Инструкции размещены в локальной сети учебного заведения, а также могут быть скопированы для подготовки к лабораторным работам в домашних условиях.

Особенностью интерактивных инструкций является то, что они позволяют индивидуализировать учебный процесс с использованием дополнительных заданий и опытов, а также оказывают существенную помощь студентам и школьникам, пропустившим занятия по той или иной причине.

ВОСПИТАНИЕ СОЗИДАТЕЛЬНОЙ УСТРЕМЛЕННОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАНИЯ МАТЕМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Е.Е. Семенов
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Под устремленностью понимается тяготение, направленность к чему-нибудь. Созидательный – создающий что-нибудь, творческий. Созидательная устремленность – тяготение к созиданию, творческому конструированию логически мыслимых форм (ЛМФ), к проявлению в них логически мыслимых отношений (ЛМО), востребованная креативность.

Созидательная устремленность приносит удовлетворение, радость поиска, проявления эвристичности – через напряжение ума, свершение мыслительных

операций, интеллектуальную эстетичность, через поиск гипотез.

Созидательная устремленность настаивает на выявлении истинности гипотезы через дедукцию либо на установлении ее ошибочности через контрпример, через выявление противоречия.

Весь процесс познания математики, связанный с воспитанием созидательной устремленности, сопровождается субъективным (субъектным) творчеством, является сочетанием рационального и духовного начал, некоей фантастики, диалогом земных, космических, небесных проявлений мысли.

Созидательная устремленность – тайна, открываемая, раскрываемая трудолюбивыми, мыслящими, преданными избранному служению, ответственно независимыми, достойными, с детских лет вперед смотрящими мечтателями и конструкторами реально справедливого мира. Созидательная устремленность ближе всего для тех, кого больно мучает совесть от невольного, случайного проявления безнравственности, исторической забывчивости, отступления от своего креативно-морального онтоса.

Явно или молчаливо перед школой всегда стояла проблема – кого ей воспитывать: созидателя, творца или «компетентного потребителя»?

Опираясь на свой более чем шестидесятилетний опыт преподавания математики в средней школе и вузе, сопровождаемый профессиональным изучением методики ее преподавания, чтением педагогической, психологической, другой научной литературы, опираясь на свою длительную работу над методологией диалогического познания математики, я сформулировал, принял следующие положения, которые нужно учитывать в решении поставленной проблемы.

Положение 1. Практика, в том числе педагогическая, не является критерием истины. Практика есть лишь взаимодействие человека с миром. Взаимодействие не может быть критерием истины. Истина формируется в психологическом пространстве человека [1]. Все живое в своем постижении мира для жизни в нем все время стремится стать независимым от самого взаимодействия с миром. Практика является первичным источником самих законов самореализации материала в моделях мира. Практика приняла статус критерия истины, но уже не вне, а внутри человека, в его внутреннем мире, в его психологическом пространстве (перестав, таким образом, быть практикой в ее традиционном понимании).

Я полагаю, что в этом состоит причина следующего явления. После перерыва в 10 лет, в 1987 году и с 1990г. по 2008г. 20 лет я по совместительству, в связи с исследованиями по теме «Методология диалогического познания математики», занимался математикой со школьниками средних школ №№2, 12, 20, 32, 37 г.Витебска, г.п.Шарковщина, СШ №2 г.Лиозно, лицея №1 пос.Октябрьский, а также других школ. Мои занятия, как правило, содержали много инновационных аспектов, связанных с методологией диалогического познания математики (МДПМ). И ни разу мой мысленный эксперимент, мое предварительное обдумывание, мое внутреннее психологическое, методическое пространство, «независимость от самого предстоящего взаимодействия с миром учащихся» меня не подвели. Мой мысленный эксперимент всегда обеспечивал успешность, продуктивность занятий, диалогичность учащихся, их эвристичность, созидательные, исследовательские установки. Сказанное относится и к занятиям по спецкурсам МДПМ, «Методология познания математики в СШ» со студентами.

Положение 2. Возможности, успех воспитания созидательной устремленности в познании математики определяются не набором репродуктивно воспроизводимых математических фактов, а тем, каким образом они постигнуты, впитаны, какова методология и методика их построения, преподавания, познания.

Репродуктивное «получение» и воспроизведение готовых знаний, математических фактов не содержит креативного, созидательного начала или отражает его в блеклом, обедненном, примитивном виде, несущем и закрепляющем безвольное, поверхностное толкование и запоминание, застой сонной мысли. В таком, школярском, познании ученик оказывается в рабской, догматической зависимости от учителя и текстов учебника. Он не создает «собственной продукции познания».

Положение 3. Методология и методика диалогического познания (преподавания) математики (ММДПМ) является продуктивной (эффективной) основой воспитания созидательной устремленности в процессе познания математики в СШ.

ММДПМ [2] обеспечивает нужное напряжение мысли, вклад ученика в конструирование ЛМФ, обладающих теми или иными свойствами, в выявление в них ЛМО, в формулирование гипотез, в поиск их доказательства или опровержения. Эта методология освобождает школьника от бессовестных, унизительных, разочаровывающих подсказок. Она – эвристична, привлекательна диалогическим проникновением. Ученик в ней не подавлен школярским напором и не остается без мягкой, корректной, не лишающей его возможности совершать субъектные математические открытия, - помощи учителя и солидарных товарищей.

Положение 4. Ключевыми терминами, понятиями методологии и методики познания, преподавания математики (ММДПМ) являются следующие. Диалог = Диа + Лог = (проникновение, разделение, взаимосвязывание, усиление, завершение) + (слово, понятие; учение, мысль). Предмет математики (ЛМФ; ЛМО; конструирование). Триада дилогов: предмет – метод; содержание – форма; цель – средства. Графическая и символическая материализованность. Символический и естественный языки. Принципы МПМ. Основные компоненты ШКМ (школьного курса математики) Основные мыслительные операции (ОМО): анализ – синтез; индукция – дедукция; сравнение – аналогия; обобщение - конкретизация.

Эти понятия, термины близки учителю, ученику. Они продуктивны, делают занятие математикой, ее познание привлекательным, открытым, прозрачным, проявляют истинное содержание математической деятельности, раскрывают сущность познания математики. Ученик тогда оказывается на самом деле связанным с математической деятельностью, осознающим процесс математического открытия, познания математики. Последнее здесь не подменяется формальным запоминанием, заучиванием готовых текстов учебника и учителя. Ученик здесь – творец, созидатель, мыслитель, конструктор, исследователь, - развивающий, воспитывающий свой талант восхождения к устремленности жить своим умом, впитывая мудрость других.

Тогда предмет математики оказывается связующим звеном между повседневной жизнью человека в обществе, в самом себе, а также с естественными и гуманитарными науками. Именно такая методология позволяет создавать, выстраивать собственную, индивидуально важную, философию поступка, нравственной мудрости, созидательного ренессанса.

Реализация идеи воспитания созидательной устремленности в процесс познания математики будет способствовать взращиванию человека-первооткрывателя широкого диапазона, озаряющего мир эвристичностью. Человека математически глубокого, емкого, умственно выносливого и переносящего эти достойные качества во все области и направления жизни. Владеть основными мыслительными операциями с юных, может быть, с детских лет – это так важно для того, чтобы твои планы, твоя деятельность с младых лет были умносозидательными.

Неслиянность и нераздельность предмета и метода, содержания и формы, цели и средств ее достижения, их перетекание друг в друга, их диалог в познании математики, их взаимопроникновение, могут оказать существенное влияние на образ, смысл, интеллектуальную, творческую направленность жизни, восстающую и укрепляющуюся с помощью методологии диалогического познания математики.

Список литературы

1. Белозеров С.М. Организация внутреннего мира человека и общества. Теория и методика композиций. – М.: Алетейа, 2002. – 768 с.: ил.
2. Семенов Е.Е. Методология диалогического познания математики // Е.Е.Семенов // Матэматыка: праблемы выкладання. а) – 2009. – №1. – С.3–6. б) –2010. – №3. – С.3–13. в) – 2011. – №4. – С.3–12.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБОБЩАЮЩЕГО ПОВТОРЕНИЯ НА ОСНОВЕ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Т.В. Титова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

При существующей структуре школьного курса математики и традиционном обучении обобщения в сознании учащихся сами по себе, произвольно не возникают. Школьники не всегда осознают, что любому теоретическому материалу изучаемого курса присуща определенная система. Отсутствие умения обобщать является одной из основных причин слабого овладения учащимися системой знаний. Поэтому на определенном этапе обучения необходимы перекомпоновки, соподчинения, систематизация материала, выявление новых связей и отношений между изученными элементами знаний.

Это возможно при обобщающем повторении. Обобщающее повторение позволяет углубить, расширить, обобщить и систематизировать знания. Именно оно служит установлению внутрипредметных связей, которые до данного момента были слабо реализованы. С его помощью можно установить те связи и отношения между элементами знаний, которые не были раскрыты.

Материал и методы. Обобщающее повторение - это повторение, организуемое при окончании прохождения большого раздела программы или в конце учебного года, т.е оно проводится на завершающем этапе изучения основных вопросов курса математики и осуществляется в логической связи с изучением учебного материала по данному разделу или курсу в целом.

Для повышения эффективности усвоения материала и систематизации знаний учащихся целесообразно проводить организацию обобщающего повторения школьного курса математики с помощью модульного обучения. Эта целесообразность объясняется тем, что основные идеи модульного обучения полностью отвечают требованиям к организации повторения.

Модульное обучение – одна из тактик обучения, которая по своей сути, являясь личностно-ориентированной, позволяет одновременно оптимизировать учебный процесс, обеспечить его целостность в реализации целей обучения, совместить жесткое управление познавательной деятельностью ученика с развитием его личностной сферы, предоставляя ему при этом возможности для самоуправления.

Результаты и их обсуждение. Обобщающее повторение учебного материала преследует цели:

1. Обозрения основных понятий, ведущих идей курса соответствующего учебного предмета; напоминания в возможно крупных чертах пройденного пути, эволюции понятий, их развития, их теоретических и практических приложений.

2. Углубления и по возможности расширения знаний учащихся по основным вопросам курса в процессе повторения.

3. Некоторой перестройки и иного подхода к ранее изученному материалу, присоединения к повторяемому материалу новых знаний, допускаемых программой с целью его углубления.

Основные требования к организации повторения должны исходить из целей повторения, специфики математики как учебного предмета, её методов.

Первое требование к организации повторения, исходящее из его целей, это определение времени: Когда повторять? Оно должно осуществляться по принципу: "Учить новое, повторяя, и повторять, изучая новое" (В. П. Вахтеров).

Это не означает, однако, что нельзя специально отводить уроки для повторения, скажем, для таких вопросов программы, которые трудно увязать с текущим материалом. План повторения и выбор тем для повторения учитель должен составлять в каждом отдельном случае на основании общих теоретических соображений с учетом того, как усвоен учащимися материал соответствующих разделов.

Второе требование к организации повторения должно отвечать на вопрос: Что повторять?

1. Не следует повторять все ранее пройденное. Нужно выбрать для повторения наиболее важные вопросы и понятия, вокруг которых группируется учебный материал.

2. Выделять для повторения такие темы и вопросы, которые по своей трудности недостаточно прочно усвоены.

3. Выделять для повторения надо то, что необходимо обобщить, углубить и систематизировать.

4. Не следует повторять все в одинаковой степени. Повторять основательно надо главное и трудное. При отборе материала для повторения необходимо учитывать степень его связи с вновь изучаемым материалом.

Третье требование к организации повторения математики должно отвечать на вопрос, "Как повторять?", т. е. осветить те методы и приемы, которыми должно осуществляться повторение. Необходимо сделать повторение интересным, путём внесения, как в повторяемый материал, так и в методы изучения некоторых элементов новизны.

Требование по определению времени (т. е. "Когда повторять?") тесно связано со специальным выделением уроков для тех вопросов программы, которые учитель считает важными для обобщающего повторения данной темы. В этом случае за счет нехватки времени некоторые вопросы программы могут быть охвачены в меньшем объеме. Данную проблему помогает решить интенсивный характер модульного обучения, при котором осуществляется оптимизация процесса обучения, т. е. достижение наилучшего результата обучения с наименьшей затратой времени, сил и средств.

Вопрос "Что повторять?" решается в модульном обучении через структуру и состав модульной программы. Построенное дерево целей (комплексная дидактическая цель – интегрирующие дидактические цели – частные цели) формируются для ориентировки учащегося при усвоении материала модуля, таким образом ученик самостоятельно целеполагает не только объем изучаемого содержания, но и уровень его усвоения. Само же содержание каждого элемента модуля определяется и структурируется учителем, который при подго-

товке модульной программы выбирает наиболее важные и трудные для усвоения понятия и вопросы, учитывает степень повторения каждого вопроса темы, а также выделяет внутрипредметные связи модулей программы.

Третье требование обобщающего повторения, отвечающее на вопрос "Как повторять?", осуществляется непосредственно через цели и исходные идеи модульного обучения, а также через принципиально измененные виды деятельности ученика и учителя. Разнообразие методов и приемов, элементы новизны обеспечиваются деятельностным принципом, идеями развивающего и программированного обучения, развитием самостоятельности учащихся, дифференцированным подходом. Модульная программа обеспечивает также индивидуализацию обучения. Ученик учится действовать самостоятельно, активно, планировать свое время, ставить цели и достигать их. При этом развиваются основные мыслительные операции: анализ и синтез, обобщение и конкретизация, сравнение и аналогия. При этом вырабатывается гибкость, подвижность ума, обобщенность знаний. Учащиеся подготавливаются к решению нестандартных задач через использование стандартных методов [3, 23].

Принципиальные отличия модульного обучения от других систем обучения состоят в следующем [1, 15]:

1. Содержание обучения представляется в законченных самостоятельных комплексах, усвоение которых осуществляется в соответствии с поставленной целью. Цель формируется для обучающегося и содержит в себе не только указание на объем изучаемого содержания, но и на уровень его усвоения. Кроме того, ученик получает от учителя советы в письменной форме как рационально действовать.

2. Изменяется форма общения учителя с учащимися. Оно осуществляется через модули и, безусловно, реализуется процесс индивидуального общения управляемого и управляющего.

3. Ученик работает максимум времени самостоятельно, учится целеполаганию, самопланированию, самоорганизации и самоконтролю.

Заключение. Модульная технология обеспечивает индивидуализацию обучения: по содержанию обучения, по темпу усвоения, по уровню самостоятельности, по методам и способам учения, по способам контроля и самоконтроля. Таким образом, модульная технология, отвечающая всем требованиям обобщающего повторения, повышает его эффективность и может быть успешно использована на уроках математики в общеобразовательной школе.

Список литературы

1. Карпова Е.А. Повторение по вертикали, журнал «Матэматыка: праблемы выкладання», №1. – 2011.
2. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – М., 1999.
3. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М., 1996.

О МЕТОДАХ РЕШЕНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

В.В. Устименко
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Одним из важнейших направлений в работе по достижению развивающего эффекта при изучении геометрии через задачи является смещение акцента со сле-

пого запоминания решения задачи предоставленным самому себе учеником на осознание, осмысление последним метода решения при участии учителя, совместно с ним. Овладение ориентировочной основой действия, идеей решения и есть овладение укрупненной дидактической единицей знаний, зачастую безотносительной к изучаемой теме, имеющей общематематическое значение.

На наш взгляд, невозможно перечислить сколько-нибудь исчерпывающе все методы решения задач. К тому же многие из них, выступая на первоначальном этапе и психологически воспринимаемые учащимися как методы, на последующих этапах переходят в сознание школьников в очевидные приемы, превращаются «в очередную таблицу умножения», не знать которую было бы странно и непростительно. И теперь они могут восприниматься уже не как методы, а как некое самоочевидное «обрамление» методов, их постоянный спутник. А вот методы воспринимаются как нечто глобальное, широкое, очень значительное, масштабное, а то, что оказывается полезным на каждом шагу, как метод может и не восприниматься.

Материал и методы. Материалами исследования послужили труды теоретиков и практиков по проблемам преподавания математики, многолетний опыт работы автора со школьниками. При проведении исследования использовались эмпирические и логические методы.

Результаты и их обсуждение. Анализ научно-методической литературы показал, что в методике преподавания математики существует общий метод решения любой геометрической задачи (Д. Пойа), который состоит из четырех этапов: 1) понять предложенную задачу и сделать правильный чертеж; 2) найти путь от неизвестного к данным, если нужно, рассмотрев промежуточные задачи; 3) реализовать найденную идею решения; 4) решение проверить и оценить критически.

Кроме того, все методы решения задач по геометрии нередко разделяют на три группы: алгебраические, геометрические, комбинированные. Под алгебраическим методом будем понимать метод составления уравнения или системы уравнений, в которые входят заданные и искомые величины. При поиске решений геометрических задач с помощью уравнений более удобным является анализ Евклида: искомая величина обозначается через x и на основе текста задачи выводятся следствия до тех пор, пока не будет получено уравнение, связывающее искомую величину x с данными величинами. При этом учащихся следует обучать приемам составления уравнений:

1. Если в прямоугольном треугольнике все стороны выражаются через известные и неизвестные величины, то уравнение составляем с помощью теоремы Пифагора.
2. Если в подобных треугольниках сходственные стороны выражаются известными и неизвестными величинами, то уравнение составляем на соотношении сходственных сторон.
3. Один и тот же элемент фигуры необходимо выразить через известные и неизвестные величины разными способами, затем эти выражения приравнять.
4. Использовать геометрические формулы, в которых вместо входящих в них букв следует подставить известные и неизвестные величины.
5. Если в качестве неизвестной величины вводится угол, то составляется тригонометрическое уравнение с использованием соотношений сторон и углов в треугольнике.

Иногда при решении геометрических задач нужно ввести вспомогательный отрезок или угол. Тогда величину этого отрезка или угла полагают равной, например, x и затем находят искомую величину. В процессе вычислений эта буква x

обычно сокращается, поэтому данный метод иногда также причисляют к алгебраическому методу.

Одной из разновидностей алгебраического метода является координатный метод, который дает возможность решения задач по геометрии средствами алгебры. Происходящие при этом преобразования тех или иных формул нередко ведут к цели более простым и коротким путем, делая решение задачи более изящным и красивым. Главное в использовании координатного метода – удачный выбор системы координат: выбор начала координат и направления осей. Обычно в качестве осей координат выбирают прямые, фигурирующие в условии задачи, а также оси симметрии (если таковые имеются) фигур, рассматриваемых в задаче. Желательно, чтобы система координат естественным образом определялась условием задачи.

К геометрическим методам относят методы, использующие дополнительные построения, которые позволяют существенно упростить решение задачи, а также свойства фигур. В качестве дополнительных построений могут быть следующие:

1) продолжение отрезка или отрезков на определенное расстояние или до пересечения с заданной прямой;

2) проведение прямой через заданные две точки;

3) проведение через заданную точку прямой, параллельной данной прямой;

4) проведение через заданную точку прямой, перпендикулярной данной прямой и так далее [1].

К геометрическим методам также относится метод геометрических преобразований: симметрия центральная и осевая, параллельный перенос, поворот, гомотетия. Они используются, как правило, при решении достаточно сложных задач.

Поиск решения задач геометрическим методом удобнее вести с помощью анализа Паппа. Его начинают с вопроса (требования) задачи и определяют, какие величины надо знать, чтобы ответить на этот вопрос. Далее выясняют, являются ли эти величины известными. Если некоторые из них не даны в условии задачи, то ставится вопрос, как можно найти такие величины, что необходимо знать для этого, а также какие дополнительные построения следует выполнить. Подобные вопросы повторяют до тех пор, пока не обнаружится, что нахождение «промежуточных» неизвестных величин сводится к вычислениям с данными величинами.

Метод площадей – один из наиболее эффективных геометрических методов решения задач, позволяющий свести решение многих задач к нахождению или сравнению площадей заданных фигур и имеющий много разновидностей: где площадь – опорный элемент, где площадь – вспомогательный элемент, где у треугольников одинаковые высоты, где у треугольников есть одинаковые углы, где у треугольников есть одинаковые основания, где есть подобные треугольники.

Редко бывает, чтобы при решении достаточно сложных задач использовался только один метод решения. Очень часто приходится прибегать к помощи комбинированного метода, который включает в себя комбинацию различных методов.

Вместе с тем, проблема обучения учащихся методам решения геометрических задач может быть решена на основе обращения к теории укрупнения дидактических единиц. В нашей работе в качестве дидактической единице, подвергаемой укрупнению, выступает действие, как структурный компонент методов решения задач. Средством укрупнения действий, адекватных методам решения геометрических задач, являются блоки самих задач, взаимосвязанных между собой по линии укрупнения своих решений.

Заключение. Методы решения геометрических задач имеют некоторые специфические особенности: большое разнообразие, взаимозаменяемость, трудность формального описания, отсутствие четких границ области применения. Однако

осознание методов, овладение умением пользоваться ими является важнейшей частью работы по изучению основного курса геометрии и неотъемлемым элементом, стержнем факультативного курса.

Список литературы

1. Азаров, А.И. Математика для старшеклассников. Методы решения планиметрических задач. 8-11 классы: пособие для учащихся учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования/ А.И. Азаров, В.В. Казаков, Ю.Д. Чурбанов. – Мн.: Аверсэв, 2005. – 336 с.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ УДЕ ПРИ ПОВТОРЕНИИ ТЕМЫ «УРАВНЕНИЯ»

В.В. Устименко
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Одной из технологий, направленных на модернизацию традиционной системы обучения, является технология, разработанная П.М. Эрдниевым и основанная на укрупнении дидактических единиц.

Укрупненная дидактическая единица (УДЕ) – это клеточка учебного процесса, состоящая из логически различных элементов, обладающих в то же время информационной общностью. УДЕ обладает качествами системности целостности, устойчивостью к сохранению во времени и быстрым проявлением в памяти [1].

Понятие укрупненной единицы усвоения достаточно общее. Оно вбирает следующие взаимосвязанные конкретные подходы к обучению: совместное и одновременное изучение взаимосвязанных действий, операций, функций, теорем; обеспечение единства процессов составления и решения задач, уравнений, неравенств; рассмотрение во взаимопереходах определенных и неопределенных заданий; обращение структуры упражнения, что создает условия для противопоставления исходного и преобразованного заданий; выявление сложной природы математического знания, достижение системности знаний; реализация принципа дополнительности в системе упражнений (понимание достигается в результате переходов между образным и логическим в мышлении, между его сознательным и подсознательным компонентами).

Материал и методы. Материалами исследования послужили труды теоретиков и практиков по проблемам методики преподавания математики, многолетний опыт работы автора со школьниками. При проведении исследования использовались эмпирические и логические методы.

Результаты и их обсуждение. В проблеме практического использования приемов УДЕ можно два направления: применение методической системы при объяснении нового материала и применение конкретных способов укрупнения изученного материала при повторении.

Осуществление первого пути в большей мере зависит от структуры программ и учебников, в редких случаях учителя решаются излагать материал в укрупненных блоках, иначе, чем это сделано в учебных пособиях. Однако технология укрупнения математических знаний может быть использована каждым учителем при организации повторения.

Повторение необходимо организовать через преобразование, изменение, обобщение, упорядочение и углубление ранее изученного. Ученики должны «пережить» информацию заново, но не через простой повтор, а через новое осозна-

ние материала, через его преображение, новое видение, установление новых связей между частями, которые на начальном этапе считались несоединимыми. Школьники не всегда осознают, что любому теоретическому материалу изучаемого курса присуща определенная система. Поэтому на определенном этапе необходимы перекомпановки, соподчинения, систематизация материала, выявление новых связей и отношений между элементами изученной суммы знаний. Это возможно при организации обобщающего и систематизирующего повторения с применением технологии УДЕ.

Однако в настоящее время, когда идея укрупнения знаний еще не получила отражения в действующих учебниках, существенно возрастает роль тематического повторения как важного средства создания новых целостных знаний.

Одним из важнейших направлений школьного курса математики является тема «Уравнения». Задания по этой теме включены во все варианты выпускных, вступительных экзаменов и централизованного тестирования. Поэтому повторению данной темы уделяется много внимания.

На наш взгляд, можно выделить следующие компоненты структуры повторения темы «Уравнения»:

1) общий подход к решению любой математической задачи;
2) основные определения;
3) понятия о преобразованиях, приводящих к равносильным и неравносильным уравнениям;
4) выделение основных видов уравнений;
5) методы решения уравнений.

Кратко опишем сущность каждого компонента.

Деятельность ученика по решению любой задачи условно можно разбить на четыре этапа: выделить главные элементы задачи (данное, условие, неизвестное); составить план и найти идею решения, причем источником идей могут быть только накопленный опыт и ранее приобретенные знания; шаг за шагом осуществить план решения; оглянуться на полученное решение и проанализировать путь, по которому он шел.

Второй компонент – основные определения – предполагает свободное владение и оперирование следующими понятиями: область допустимых значений уравнения, решение или корень уравнения, что значит решить уравнение, равносильные уравнения.

Следующий компонент структуры предусматривает знание учащимися преобразований, приводящих к равносильным и неравносильным уравнениям.

Четвертый компонент структуры предполагает объединение всех изученных в школьном курсе математики уравнений в следующие виды: рациональные, иррациональные, тригонометрические, показательные, логарифмические, комбинированные.

Наряду со знанием общего подхода к решению любой задачи, выделением равносильных и неравносильных преобразований, учащихся следует вооружить определенным набором основных методов решения уравнений, причем некоторые из них могут применяться при решении довольно широкого спектра уравнений: метод группировки, метод введения новой переменной, метод почленного деления для однородных уравнений, функциональный метод.

Вместе с тем анализ научной литературы показал, что теория УДЕ используется исследователями как применительно к системе знаний в их традиционном понимании, так и в ее применении для формирования тех или иных действий.

В нашей работе в качестве дидактической единицы, подвергаемой укрупне-

нию, выступает действие, как структурный компонент методов решения уравнений. Поэтому обучение школьников методам решения уравнений в контексте УДЕ предполагает динамическое развитие этих методов, достигаемое через укрупнение действий, им адекватных, и их совокупностей.

Средством укрупнения действий, адекватных методам решения уравнений, являются блоки самих уравнений, взаимосвязанных между собой по линии укрупнения своих решений. Принципом образования таких блоков служит положение о том, что решение каждого последующего в них уравнения содержит в себе часть решения одного из предшествующих ему уравнений, укрупняя его посредством выполнения одного или более новых действий. Образуются подобные блоки в соответствии с комплексом методических приемов:

а) замена требования по решению уравнения каким-либо новым требованием;

б) решение одного и того же уравнения разными методами;

в) обобщение уравнений;

г) конкретизация уравнений;

д) замена условия уравнения каким-либо новым условием.

Методика включения блоков укрупненных уравнений в учебный процесс всегда должна осуществляться в контексте деятельностного подхода, как методологической основы методики изучения математики.

Заключение. В связи со сказанным становится понятно, почему приемы теории УДЕ являются дидактическим средством активного повторения через преобразование, изменение, обобщение ранее известного, и почему их применение на уроках и факультативных занятиях по математике способствует повышению качества усваиваемых учащимися знаний без потери его познавательной ценности и при меньшем потреблении временных ресурсов.

Список литературы

1. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Обучение математике в школе. Укрупнение дидактических единиц. – М.: Столетие, 1996. – 320 с.

Биология. Химия

КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ХИМИИ ДЛЯ VIII–XI КЛАССОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: РАЗРАБОТКА И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

Е.Я. Аршанский
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Контроль результатов обучения – важнейшая и неотъемлемая часть процесса обучения химии. Это сложный и многогранный процесс, важный и для учителя, и для учащихся. Контроль знаний стимулирует систематическую работу учащихся с учебным материалом. Учителю он позволяет увидеть результаты учебного труда, просчеты и достижения в методике обучения предмету. Во время контроля особенно удобно осуществлять дифференцированное обучение и индивидуальный подход к учащимся. Благодаря контролю знаний и умений школьников реализуется обратная связь от учеников к учителю, позволяющая оперативно регулировать ход учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, контроль результатов выполняет все функции, присущие процессу обучения в целом, и имеет четко выраженное образовательное, воспи-

тывающее и развивающее воздействие. Выделяют следующие функции контроля результатов обучения: контролирующая – состоит в выявлении состояния знаний и умений школьников по химии, предусмотренных учебной программой и соответствующих данному этапу обучения; обучающая – заключается в совершенствовании проверяемых химических знаний и умений, их систематизации; ориентирующая – состоит в ориентации учителя и учащихся о результатах учебного труда, достижении поставленных целей школьного химического образования; воспитывающая – реализуется в воспитании у школьников чувства ответственности за свой учебный труд, трудолюбия, в формировании честности, настойчивости, взаимопомощи; развивающая – состоит в развитии у школьников мышления, речи, внимания и памяти.

Контроль результатов обучения химии направлен на определение состояния качества химических знаний, умений и ценностных ориентаций каждого ученика и всего класса в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта и учебной программы по химии. Именно контроль результатов обучения позволяет судить о качестве химического образования школьников.

Цель работы заключалась в создании контрольно-измерительных материалов, которые бы могли выполнить роль средств контроля результатов обучения химии на разных этапах школьного химического образования. Она была поставлена перед ВНК «Химия» (научный руководитель – проф. Е.Я. Аршанский) в рамках программы «Современная образовательная среда: содержание, методы, средства», реализуемой Национальным институтом образования Республики Беларусь.

Материал и методы. Методологической основой отбора и конструирования содержания для оценки результатов учебной деятельности учащихся по химии явились системно-структурный, интегративный и личностно-деятельностный подходы. Учитывая требования системно-структурного подхода, при отборе содержания контрольно-измерительных материалов авторы придерживались логической взаимосвязи не только между содержанием проверочных и контрольных работ, но и видами учебной деятельности учащихся. В рамках требований интегративного подхода в содержание проверочных и контрольных работ включены учебные элементы, обеспечивающие преемственность между новым и ранее изученным учебным материалом. Реализация личностно-деятельностного подхода создает условия для самореализации и раскрытия индивидуальных особенностей личности учащихся в процессе выполняемой деятельности.

При создании контрольно-измерительных материалов по химии авторский коллектив руководствовался: образовательным стандартом учебного предмета «Химия» (VII–XI классы), утвержденным постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 29.05.2009 № 32; учебной программой для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения «Химия. VII-XI классы». – Минск: НИО, 2009; примерным календарно-тематическим планированием «Химия VII-XI классы». – Минск: НИО, 2010; нормами оценки результатов учебной деятельности учащихся общеобразовательных учреждений по учебным предметам (Приказ Министерства образования Республики Беларусь от 29.05.2009 № 674).

Результаты и их обсуждение. Авторским коллективом был подготовлен сборник контрольных и проверочных работ по химии для VII–XI классов учреждений общего среднего образования, который прошел процедуру грифования и печатается в издательстве ««Аверсэв».

Предлагаемые контрольно-измерительные материалы сгруппированы по

классам. Для каждого класса разработаны тематические контрольные работы, проверочные работы для промежуточного контроля, а также проверочные работы тестового типа. В книге предлагаются итоговые (годовые) контрольные работы для VII–XI классов, а также контрольные работы за курс базовой школы (II ступень общего среднего образования) и за курс средней общеобразовательной школы (III ступень общего среднего образования). Каждая контрольная и проверочная работа включает 6 вариантов.

Количество тематических контрольных работ соответствует указанным выше документам и включает: в VII классе – 3 контрольных работы, а в VIII–XI классах – по 4 контрольных работы. Тематика контрольных работ определена в соответствии с примерным календарно-тематическим планированием по химия для VII–XI классов. Виды, содержание и объем проверочных работ определялись авторским коллективом на основании учебной программы и образовательного стандарта учебного предмета «Химия». Структура контрольных и проверочных работ соответствует нормам оценки результатов учебной деятельности учащихся общеобразовательных учреждений по учебным предметам и включают 5 или 10 заданий в соответствии уровнями усвоения учебного материала.

Разработанные контрольно-измерительные материалы могут быть широко использованы в школьной практике при организации различных видов контроля результатов обучения химии: предварительного, текущего, тематического и заключительного. Предварительный контроль осуществляют с целью установления исходного уровня знаний и умений школьников по химии. Этот вид контроля обычно применяют в начале учебного года, перед изучением нового раздела или темы. Текущий контроль проводится учителем на протяжении всего учебного занятия с целью отслеживания (своеобразного мониторинга) качества усвоения школьниками учебного материала по химии. Под пристальным текущим контролем должно находиться и состояние практических умений школьников по химии. Тематический (или периодический) контроль проводится после изучения какого-либо крупного раздела курса химии, как правило, в конце четверти, полугодия, триместра. Заключительный (или итоговый) контроль завершает процесс изучения химии в учебном году (обычно в форме итоговой контрольной работы или контрольного тестирования).

В зависимости от субъекта и объекта, выполняющего контроль результатов обучения химии можно выделить следующие его виды: программированный, взаимный и самоконтроль. Разработанные контрольно-измерительные материалы по химии могут быть использованы и при организации таких видов контроля. Широко представлены в описываемом сборнике контролирующие задания тестового типа.

Тестовый контроль результатов обучения сегодня широко используется в обучении химии. Его применение обусловлено целым рядом достоинств. Прежде всего, это объективность и быстрота проверки. Кроме того, тестовые задания учат применять имеющийся запас химических знаний в конкретной ситуации, способствуют совершенствованию и углублению знаний, формируют интерес к изучению химии, помогают реализовать самоконтроль в обучении. Учащимся предлагаются тестовые задания различного типа: на выбор ответа, группировку, дополнение, ранжирование, установление соответствия и последовательности.

Заключение. Разработанные контрольно-измерительные материалы по химии соответствуют основным нормативным документам в области школьного химического образования, отличаются разнообразием форм предъявления контролирующих заданий и возможностями их использования при организации контроля результатов обучения химии.

ПСИХОГИГИЕНИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ

В.Н. Баранок
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В истории человеческого общества сложились различные взгляды на сущность человека. Аристотель считал, что человек есть политическое животное, И.Гердер – первый вольноотпущенник природы, Б.Франклин – это животное, производящее орудия, Ф.Ницше – животное, имеющее красные щеки (т.е. стыд, как родовое отличие человека), К.Маркс – совокупность всех общественных отношений.

Каждая из этих сущностных характеристик человека важна, но может быть, в силу сложности понятия, дополнена.

Так, например, наряду с приобретением характерных для человека свойств: хождение на двух ногах, развитых рук, памяти, речи, мышления и т.п. ребенку необходима помощь в осознании себя человеком, способным и сознательно соблюдающего нормы социального бытия, контролирующим свое поведение.

Умение управлять своим внутренним миром - принципиальное отличие человека от животного.

Человек – это биосоциальное существо. Он рождается дважды: сначала – биологически, потом – социально.

Как существо биологическое, человек – это вид в мире животных, который развивается в соответствии со своим относительно устойчивым генотипом.

Как существо социальное – это разумное, выделяющее и самоосознающее себя существо, способное к самоуправлению своим психическим состоянием. То есть это человек как биологический вид, но уже достигший определенного уровня психического развития – понимания и саморегулирования своего внутреннего психического состояния в соответствии с пониманием и заботой о внутреннем мире других людей.

Таким образом, к основным характеристикам человека можно отнести:

- самоосознание им самого себя как человека разумного;
- способность к самостоятельному внутреннему самонаблюдению, самоанализу, самооценке и саморегулированию своего внутреннего мира и поведения в соответствии с общечеловеческими идеалами.

Все это требует специальной подготовки человека – его психогигиенического воспитания.

Целью исследования явилось определение сущности психогигиенического воспитания и его основного содержания.

Психогигиеническое воспитание человека – важная проблема современной системы воспитания. Мало того, актуальность его с каждым годом все возрастает. Это вызвано:

- необходимостью человеку стать человеком (контролировать свои эмоции и чувства, поступки и поведение, овладеть навыками и умениями саморегуляции и с их помощью как можно полнее реализовать свои человеческие возможности;
- повышением темпа жизни;
- постоянным возрастанием психоэмоциональных нагрузок на человека, связанных с увеличением числа контактов со все большим количеством людей;
- увеличивающимся потоком информации;
- нарастающим шумом от производства и транспортных средств;
- повышением эмоциональной напряженности труда и других.

Материал и методы. Объектом исследования явилось формирование психогигиенической культуры человека. Основным методом – моделирование педагогического процесса по психогигиеническому воспитанию школьников.

Результаты и их обсуждение. Частично нейтрализовать неблагоприятные влияния, связанные с развитием цивилизации и научно-технического прогресса, можно научив человека управлять своим внутренним состоянием, правильно распределять умственные и физические нагрузки, соблюдать режим труда и отдыха и т.д. То есть помочь ему овладеть психогигиенической саморегуляцией и психогигиенической регуляцией других людей и коллективов.

Среди фундаментальных знаний, предлагаемых современному человеку, в школе не дается глубоких знаний психологии человека.

Знание психологии может помочь каждому человеку изучить и понять самого себя, увидеть свою индивидуальность, прояснить свои проблемы и разобраться в трудностях.

Психогигиеническое воспитание – это специальный, планомерный педагогический процесс сотрудничества воспитателей с воспитанником, направленный на психологическую, теоретическую, методическую и практическую подготовку воспитанника и достижение им в этой деятельности уровня психолога, способного к самопознанию, самопринятию, самопониманию, сознательной внутренней саморегуляции; познанию, принятию, пониманию, сознательной регуляции внутреннего состояния других людей и коллективов; пропаганде психогигиенических знаний.

Психогигиеническое воспитание – это создание, сохранение и, при необходимости, восстановление и укрепление психической устойчивости человека, его уверенности в себе, решительности и настойчивости в достижении лично и общественно значимых целей.

Оно включает следующее:

научить школьника «видеть свой внутренний мир»;

сознательно управлять своим внутренним состоянием (осуществлять внутреннее возбуждение: испытывать и проявлять положительные эмоции; проводить внутреннее торможение: следить и управлять своими отрицательными эмоциями; устанавливать внутреннюю концентрацию собранности; создавать, сохранять и восстанавливать психическое равновесие, уверенность в себе и своих возможностях);

защищать самого себя от себя - своих слабостей;

защищать свой внутренний мир от неблагоприятных влияний внешнего мира;

сохранять свой внутренний мир, свои общественно значимые цели и смысл жизни, и вместе с ними и самого себя;

«очеловечивать» человека, помочь ему остаться верным самому себе;

научить школьника наблюдать, видеть и понимать внутренний мир другого человека, помогать ему создавать, поддерживать и восстанавливать внутреннее равновесие;

научить наблюдать, видеть и понимать сложившийся морально-психологический климат в коллективе; создавать, поддерживать и восстанавливать в нем атмосферу высокой работоспособности и т.д.

Заключение. Человек – единственное живое существо, обладающее способностью к внутреннему самонаблюдению, самоанализу и саморегулированию; регулированию внутреннего состояния других людей и коллективов.

Помощь человеку в развитии этих способностей, достижение им уровня психолога, позволит ему постоянно жить в гармонии с самим собой и окружающим миром, ощущать морально-психологический комфорт, наиболее полно реализовать свои человеческие возможности.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК РЕЗУЛЬТАТ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.И. Новицкая, П.И. Новицкий
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Появление экологии как науки раскрыло перед человечеством экологические проблемы, острота которых уже более полувека не снижается, а стремительно нарастает [1]. Сегодня для всех стало очевидным, что как возникновение, так и решение этих проблем всецело зависит от уровня экологической культуры взрослого населения, которая в свою очередь, главным образом, обусловлена качеством общего среднего образования в целом и результативностью экологического воспитания – в частности. С целью изучения уровня сформированности личностной экологической культуры у выпускников общеобразовательных школ, нами было проведено социологическое исследование.

Материал и методы. В социологическом исследовании приняли участие студенты 1 курсов педагогического факультета и факультета физической культуры и спорта (ФКиС). Отношение студентов к природе, экологическому состоянию окружающей среды изучалось с позиции степени осмысленности восприятия ее как ценности, понимания респондентами происходящих в природе явлений и их связи с деятельностью человека. Полученные данные показателей сформированности экологической культуры у первокурсников, мы связывали не только с проблемами экологического воспитания студенческой молодежи, но и детей школьного возраста, поскольку респондентов мы рассматривали и как вчерашних выпускников общеобразовательных школ, а уровень их осознанного отношения к природе – как результат экологического воспитания в период школьного образования.

Диагностика уровня сформированности экологической культуры респондентов осуществлялась методом анкетирования, а также с помощью «Личностного теста», который используется в диагностической работе общеобразовательных учреждений образования с экологическим уклоном [2]. В данный тест входило 25 вопросов о восприятии природы, чувствах и отношении к ней человека в представлениях и поступках. Каждый ответ оценивался баллами, по сумме которых определялся характер отношения тестируемого к природе. По результатам подсчета баллов респондента относили к одной из трех групп:

I – отношение к природе недостаточно осмысленно, иногда с явной переоценкой собственных ощущений и переживаний, мыслей и действий;

II – отношение к природе осознается глубоко и правильно; присутствует понимание, что по ряду вопросов личного поведения и отношения к природе, окружающим, еще не все благополучно;

III – позитивное отношение к природе не очень осознано и недостаточно активно.

Результаты и их обсуждение. Анализ результатов «Личностного теста» показал, что глубоко осознанно и правильно относится к природе (II группа) наименьшая часть участников тестирования – 8,7%; в первую группу вошло 15,2%. В большинстве случаев (у 76% респондентов) сумма баллов проведенного теста соответствовала группе лиц у которых «позитивное отношение к природе не очень осознано и недостаточно активно» (III группа). При этом 63% студентов педагогического и 83,3% факультета ФКиС отметили, что «часто» контактируют с природным окружением, выезжают компаниями на отдых и активно проводят здесь свой досуг. Осмысливая столь высокий процент лиц вошедших в III группу и их активность взаимодействия с ней, становится понятным масштабность воз-

можного негативного воздействия на ее состояние со стороны человеческого фактора (если экстраполировать проценты этой выборочной совокупности на выпускников общеобразовательных школ вообще, численность которых исчисляется десятками, сотнями тысяч). Достаточно частый контакт респондентов с природным окружением настораживает и тем, что преобладающее их большинство (82,6%) не скрывает осознанного нанесения того или иного вреда природе во время загородных поездок, отдыха, походов. Как указывают студенты загрязняются участки природы в местах отдыха, выгорает или разрушается плодородный слой почвы, частично вырубаются растущие деревья и кустарники, обгорают от воздействия костров их ветки и др.

Все студенты, принявшие участие в анкетировании(100%), отмечают, что при выезде на природу постоянно видят загрязнённые мусором участки. И те же респонденты указывают, что если отсутствуют контейнеры для мусора, то лишь 50,3% из них после отдыха забирают мусор с собой. Негативность данной ситуации немного смягчается активной реакцией студентов на плохое поведение других людей. Так 69% опрошенных указывают, что уже с младшего школьного возраста выступали против вреда, наносимого природе третьими лицами. Но, такую систематическую и устойчивую реакцию у себя отметили только 43,4% студентов.

Заключение. Ценностное отношение к природе является одним из системообразующих компонентов экологической культуры человека. Несмотря на то, что сохранение природы и бережное отношение к ней выступает одной из основных задач экологического воспитания подрастающего поколения, важнейшим условием сохранения здоровья детей и взрослых, результаты анкетирования указывают на недостаточную эффективность реализации данного направления педагогического процесса в школьном образовании.

Список литературы

1. Алексеев, В.П. Природа и общество: этапы взаимодействия / В.П. Алексеев // Экология и жизнь. 2002. – № 2. – С. 4–8.
2. Тест «Экологическая культура студентов и учащихся» [Электронный ресурс]. – 2010. Режим доступа: http://hb.mdpu.org.ua/prepodavateli/levada/cult_test.doc. – Дата доступа 4.09.10.

Филология. История

ЖАРГОН КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЛЕКСИКОНА РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА УЧАЩИХСЯ

И.М. Лейко
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Изучение понятия «речевой портрет» начинается приблизительно с 60-х годов XX века в связи с антропоцентрическим подходом к исследованию языка.

С.В. Леорда определяет речевой портрет как «воплощенную в речи языковую личность» [3]. По ее мнению, проблема речевого портрета является частным направлением в исследовании языковой личности. Т.П. Тарасенко определяет речевой портрет как «совокупность языковых и речевых характеристик коммуникативной личности или определённого социума в отдельно взятый период существования» [4, 8].

Общепринятое понимание понятия «языковая личность» принадлежит

Ю.Н. Караулову. Под языковой личностью понимается совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью.

Структура языковой личности представляется состоящей из трех уровней:

«1) вербально-семантическоий, или лексикон личности; лексикон, понимаемый в широком смысле;

2) лингво-когнитивный, представленный тезауросом личности, в котором запечатлен «образ мира», или система знаний о мире;

3) мотивационный, или уровень деятельностно-коммуникативных потребностей, отражающий прагматикон личности, т.е. систему ее целей, мотивов, установок и интенциональностей» [1, 238].

Материал и методы. Наблюдение, системно-описательный.

Результаты и их обсуждение. Здесь мы рассматриваем первый уровень и жаргон как одну из составляющих лексикона личности. Единицы для анализа собирались методом включенного и невключенного наблюдения над речью студентов и старшеклассников г. Витебска. Следует отметить, что в речи учащихся пересекаются различные пласты социолектов, которые отражают различные сферы интересов: школьный, студенческий, компьютерный, музыкальный, жаргон бизнесменов.

Проанализировав полученные данные, мы выделили следующие основные тематические группы жаргонизмов:

- сфера компьютерного употребления (*юзер, смайлить, спамить, клава, кликать и др.*);

- учебная сфера в полуофициальном общении учащихся (*анатомичка*, *лаба*, *лекционка*, *егэшка*, *праки* (практические навыки), *колок* (коллоквиум) и др.);

- учебная сфера в неофициальном общении учащихся (*задрот* (заучка), *заточка, подсос* (студент, который лебезит перед преподавателем, подлиза), *шорты* (шпаргалки) и др.);

- характер или характеристика человека (*няшный*, *няшность*, *няшка*, *красава*, *ванилька*, *губошлеп, приколист, чумавой, чумачечий, конкретный, мудашвили* (мудак), *хруняка, беспонтовый* и др.);

- отношение к чему-либо (*ништяк*, *ржачка*, *не фонтан, алё, не алё* (он какой-то не алё), *баянчик* (каламбурная ситуация), *заметано, фигня* и др.*);*

- внешность (*штукатурка*, *видон и* др.*);*

- поведение (*кидалово, рулит, париться, офигеть,, обломиться, брегадишь* (когда приходит в голову что-то глупое, бредовое), *быковать, валит, выпендриваться* (много из себя воображать, ставить себя выше) и др.);

- отдых, развлечение (*питуха*, *расколбас* (расслабление), *кайф* и др.).

Одной из особенностей используемых жаргонизмов является большое число заимствованных слов в речи учащихся, в основном из английского языка. Среди них выделяются следующие группы:

- слова, обозначающие новые предметы и реалии (по Л.П. Крысину): *смайлить, спамить, клава, кликать* и др.;

- слова, не связанные с обозначением новых реалий: *лайф, спич, респект, трабл, кул, форэва, шопинг, экшн, пати* (пати на хате), *шузы, камбэк, бой*, *пипл* и др.;

- слова, оформленные грамматическими средствами русского языка: *залогироваться, проапдейтить, таггировать* (выделять) и др.;

- слова с русской основой, построенные по иноязычной модели: *зыринг.*

Также нами были отмечены следующие особенности использования жаргонизмов в речи студентами и старшеклассниками:

- жаргонизмы образуют синонимические / антонимические ряды (*туфта, хрень, пургу* (гнать); *рубить, сечешь*; *слить, смыть, опустить*; *аут, алес* и др.);

- развита многозначность: *тема* (девушка, дело, разговор), *дубарь* (человек, холодное место), *тупняк* (человек, ситуация), *валить* (уходить, не сдавать что-либо) и др.;

- распространены фонетические и словообразовательные варианты слов (*герла, герлушка, герленыш; облом, обломинго; видон, видончик; бухарь, бухарик; бабл, бабло, бабки*);

- образование жаргонизмов посредством словообразования (*мутный, мутить; выпендреж, выпендриваться* (много из себя воображать, ставить себя выше); *брегадишь* (бред); *ступить, тупэ* (тупой человек); - что? – *штопики!* (ничего));

- нулевая суффиксация является наиболее распространенным способом образования слов (*перезагруз, чел* (мировой), *развод, облом, наезд, гемор* (хлопоты), *нах* надо, *пох*).

Следует отметить, что иногда грань между жаргонной и нежаргонной лексикой нечетка, так как многие недавние жаргонизмы перешли в разряд разговорной лексики в силу своей распространенности, а производные от этих слов еще входят в состав жаргона.

Заключение. Таким образом, жаргонизмы составляют речевую характеристику личности старшеклассника и студента, отражают особенности лексико-грамматического уровня владения языком. С помощью речевого портрета фиксируется речевое поведение учащихся, которое автоматически повторяется в типичной ситуации общения.

Список литературы

1. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. караулов. Изд. 7-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
2. Крысин, Л.П. Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике / Л.П. Крысин. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 888 с.
3. Леорда, С.В. Речевой портрет современного студента : автореф. дис. … канд. филол. наук : / С.В. Леорда; – Саратов, 2006. – Режим доступа : http://www.dissercat.com/content/rechevoi-portret-sovremennogo-studenta. - Дата доступа : 30.11.2011.
4. Тарасенко, Т.П. Языковая личность старшеклассника в аспекте ее речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и социолекта школьников Краснодара) : автореф. дис. … канд. филол. наук / Т.П. Таресенко. – Краснодар, 2007. – 26 с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОСУЩЕСТВЛЯЕМОГО В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ КОГНИТИВНОЙ БАЗЫ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ЕЕ СТАНОВЛЕНИЯ

С.В. Николаенко
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Изучение лингво-когнитивного аспекта прецедентных феноменов в языковом сознании школьников старших классов представлено прецедентными имена-

ми. Исследуются имена как национально-культурная составляющая школьного курса русского языка, знаки тех представлений, которые являются базовыми для нашего лингво-культурного сообщества.

В современной лингвистике возрастает интерес к функционированию языкового сознания в тех или иных коммуникативных сферах. В этом смысле возникает вопрос об эффективности осуществляемого в школьном образовании подхода к формированию когнитивной базы языковой личности в процессе ее становления.

За основу исследования принимается положение о том, что языковая личность школьника старших классов владеет определенным объемом знаний и представлений надындивидуального характера, которые свидетельствуют об усвоении ключевых концептов национальной культуры (а также способов апелляции к ним) и детерминированы экстралингвистическими факторами.

Материал и методы. Материалом исследования стали микро- и макротексты (общее количество – 64), порождаемыми стимулами которых явились имена – знаки-символы прецедентных текстов (общее количество – 60). Выбор источников определился их статусом – это тексты по русской и белорусской литературе, входящие в обязательную общеобразовательную программу 10–11-х классов. Основными ***методами*** исследования являются теоретический анализ проблемы, методический эксперимент (констатирующий, обучающий, контрольный), психолингвистический эксперимент, количественные измерения и качественная характеристика результатов.

Результаты и их обсуждение. Проблема исследования связана с установлением специфики восприятия, истолкования и оценки прецедентных феноменов определенным социально-возрастным типом языковой личности. Особенности прецедентных имен выявляются из представления о том, что значения языковых единиц – это ментальные сущности, принадлежащие не к реальному описываемому миру, а сознанию человека. Такой подход соответствует восходящей к идеям В.Гумбольдта и гипотезе Сепира-Уорфа концепции этнической детерминированности сознания, наличия языковой концептуализации мира, специфичной для каждого отдельного языка и находящей отражение в особенностях пользующейся этим языком культуры.

Базовым является *теоретическое положение* о том, что семантика слова не исчерпывается лексическим понятием, приравненным к лексическому значению, а включает некоторый "сверхпонятийный" смысл, который выявляется в дискурсе. Описание слова как сложной, многоуровневой структуры, содержащей, помимо понятийного ядра, множество коннотативных элементов (оценочных, культурологических, экспрессивных, ассоциативных и т.п.), опирается на разработки современных русских лингвистов (Н.Д. Арутюнова, Ю.Д. Апресян, З.Г. Гак, В.Н. Телия). Овладение значением и овладение смыслом слова рассматриваются как относящиеся к разным уровням компетенции языковой личности. Понимание прецедентных имен представляется как овладение стоящими за ними смыслами и в определенной степени приравнивается к усвоению/присвоению языковой личностью ключевых концептов национальной культуры. Уровень понимания отражается не только в способности истолковать содержание имени, но и в характере связанных с ним в сознании носителя языка представлений чувственно-экспрессивного и оценочного характера (ассоциациях и коннотациях). Такой подход основывается на определенных свойствах структуры концепта: «С одной стороны, к ней принадлежит все, что принадлежит к строению понятия <...>; с другой стороны, в структуру концепта входит все то, что и делает его фактом культу-

ры – исходная форма (этимология); сжатая до основных признаков содержания история; современные ассоциации; оценки и т.д.».

Языковая личность старшеклассника рассматривается в исследовании в рамках теории Ю.Н. Караулова, включая ее лингводидактический аспект. В подходе к проблеме прецедентности и исследования прецедентных феноменов разделяется концепция, представленная в работах Д.Б. Гудкова, И.В. Захаренко, В.В. Красных, И.М. Михалевой, Ю.А. Сорокина.

Заключение. ***Целью эффективной*** работы является выявление фоновых знаний учащихся 11-х классов по прецедентным именам, которые изучаются на уроках русской и белорусской литературы в общеобразовательной школе и имеют в нашем лингвокультурном сообществе статус национально-прецедентных. Для этого надо решить следующие методические задачи: проанализировать определение феномена прецедентности в целом и прецедентного имени в частности в научной литературе; исследовать «опознаваемость» прецедентных имен, изучаемых в 11-х классах общеобразовательной школы, методом эксперимента; выявить структуру и семантику прецедентных имен в восприятии старшеклассников; создать комплекс заданий и упражнений по включению прецедентных имен в формирование сознания школьников старших классов; выявить эффективность разработанного комплекса заданий и упражнений путем контрольного эксперимента.

Список литературы

1. Богданова, Л.И. О двух подходах к тексту как феномену культуры / Л.И. Богданова // Национально-культурный компонент в тексте и в языке. – Мн. : Университетское, 1994.
2. Митрофанова, О.Д. Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания / О.Д. Митрофанова и др. – М. : Русский язык, 1990. – 270 с.
3. Николаенко, С.В. Национально-культурное на уроках русского языка (дидактические материалы о Белорусском Поозерье при изучении грамматических тем) : пособие / С.В. Николаенко. – Витебск : Издательство «ВГУ им. П.М. Машерова», 2009. – 88с.
4. Прохоров, Ю.Г. Русское коммуникативное поведение / Ю.Г. Прохоров, И.А. Стернин. – М., 2004.

ПРАБЛЕМЫ АДНАЎЛЕННЯ СІСТЭМЫ АДУКАЦЫІ Ў ЗАХОДНЕБЕЛАРУСКАЙ ВЁСЦЫ Ў ПАСЛЯВАЕННЫЯ ГАДЫ

Н.К. Юргевіч
Віцебск, УА “ВДАВМ”

У гістарычнай навуцы асаблівую цікавасць выклікае вывучэнне асобных рэгіёнаў. Даволі адметным было развіццё заходніх абласцей Беларусі пасля 1939 г. і Вялікай Айчыннай вайны. Складанасці пасляваеннага аднаўлення Беларусі пераадольваліся дзякуючы дапамозе з боку іншых рэспублік Савецкага Саюза і ўрада СССР. Дзякуючы не толькі гераізму, але і працоўнаму подзвігу пакаленню нашых дзядоў і прадзедаў, краіна змагла аднавіць народную гаспадарку за кароткі час. Сёння ў Рэспубліцы Беларусь значная ўвага ўдзяляецца гісторыі Вялікай Айчыннай вайны, яе наступствам і ўплыву на жыццё народа ў пасляваенны перыяд. Характэрнай рысай сучаснай дзяржаўнай палітыкі з’яўляецца пастаянная ўвага да развіцця вёскі, рэалізацыя курсу на павышэнне культурнага ўзроўню

сельскага насельніцтва. Таму важна і неабходна ўлічваць станоўчы і адмоўны вопыт у палітыцы дзяржавы ў папярэднія перыяды. У сувязі з гэтым уяўляецца актуальным вывучэнне гісторыі аднаўлення і развіцця сістэмы адукацыі ў заходнебеларускай вёскі пасля вайны.

Матэрыял і метады. У працэсе працы былі выкарыстаны разнастайныя афіцыйныя дакументы цэнтральных (ЦК КПСС і Савета Міністраў СССР) і рэспубліканскіх (ЦК КПБ і Савета Міністраў БССР) партыйных і дзяржаўных органаў, вывучаны статыстычныя зборнікі, пастановы Міністэрства адукацыі БССР, матэрыялы архіваў Рэспублікі Беларусь, якія адносяцца да пасляваеннага перыяду. Даследаванне праводзілася пры дапамозе агульнанавуковых (аналіз, сінтэз, параўнанне, абагульненне) і спецыяльна-гістарычных метадаў (гісторыка-генетычны, гісторыка-параўнальны, гісторыка-тыпалагічны, гісторыка-сістэмны).

Вынікі і іх абмеркаванне. У першыя пасляваенныя гады аднаўленню сістэмы адукацыі ў заходнебеларускай вёсцы садзейнічалі дзяржаўныя асігнаванні, ініцыятыўнае будаўніцтва школ сіламі сельскіх жыхароў, вучняў, настаўнікаў, грамадскасці. Сацыялістычнае спаборніцтва дапамагала выконваць запланаваныя мерапрыемствы па будаўніцтву новых школьных будынкаў, вывядзенню іх з наёмных памяшканняў, уладкаванню прышкольных тэрыторый і інш. [1, арк. 7–9], а па меры калектывізацыі заходніх абласцей значную ролю ў гэтых працэсах адыгралі сродкі калгасаў і саўгасаў. Галоўная роля адводзілася пачатковым школам, бо патрабавалася пасадзіць за школьныя парты шмат дзяцей, якія ў гады Вялікай Айчыннай вайны не маглі вучыцца. У заходнебеларускай вёсцы матэрыяльная база агульнаадукацыйнай школы часткова ўмацоўвалася праз перадачу жылля грамадзян, якія эмігрыравалі ў Польшчу [2, арк. 18, 30]. Пэўныя цяжкасці існавалі з забеспячэннем школ падручнікамі, сшыткамі, дадатковым вучэбным абсталяваннем, паперай [3, арк. 7–9].

У заходніх абласцях, дзе абсалютная большасць насельніцтва была веруючай, вельмі вялікім быў уплыў прадстаўнікоў рэлігійнага культу, што не магло задаволіць ні партыйныя органы, ні органы, якія кіравалі сістэмай адукацыі. Міністэрствам адукацыі БССР, ЦК ЛКСМБ прымаліся пэўныя захады да актывізацыі дзейнасці камсамольскіх і піянерскіх арганізацый, развіцця пазакласнай і пазашкольнай работы з вучнямі, прыцягнення школьнікаў да ўдзелу ў гуртках мастацкай самадзейнасці і спартыўных спаборніцтвах. У першыя пасляваенныя гады стварэнне школьных камсамольскіх і піянерскіх арганізацый ішло даволі марудныміі тэмпамі. У БССР у 1944–1945 гг. на 1800 сярэдніх і сямігадовых школ прыходзілася толькі 717 камсамольскіх арганізацый (камсамольцаў 8 тыс.) [4, арк. 78].

У пасляваенныя гады ў БССР штогод павялічвалася колькасць школ, навучанне ў якіх вялося на беларускай мове, і памяншалася - на мовах нацыянальных меншасцяў. Моўная сітуацыя ў заходнебеларускай вёсцы была асаблівай. Да прыкладу, у 1944 - 1945 гг. у Брэсцкай вобласці меліся 634 школы, з іх былі 581 беларуска-, 36 руска-, 17 украінска-, 10 польскамоўных [3, арк. 3]. Нацыянальныя меншасці, якія пражывалі ў рэспубліцы, падавалі хадайніцтвы з мэтай адкрыцця школ для сваіх дзяцей на роднай мове. У Гродзенскай, Баранавіцкай, Маладзечанскай, Вілейскай, Брэсцкай і Пінскай абласцях моўная сітуацыя ўскладнялася тым, што большасць вучняў не ведала алфавіта рускай мовы, а беларускую мову ў сістэмным выглядзе вывучала ўпершыню [5, арк. 414]. Мелі месцы выпадкі, калі вучні былых польскіх школ не наведвалі савецкія школы. І толькі пасля таго, як з іх бацькамі была праведзена “сур’ёзная тлумачальная праца”, яны вярталіся ў школу. Да пачатку 1950-х гг. усе сельскія

школы былі пераведзены на беларуска- і рускамоўнае навучанне.

Да канца чацвёртай пяцігодкі (1946 - 1950 гг.) быў здзейснены пераход да ўсеагульнай сямігадовай адукацыі ў вёсцы, аднак, прыцягнуць да вучобы ўсіх дзяцей аказалася складана. Так, у Гродзенскай вобласці ў пачатку 1946 – 1947 навучальнага года навучалася 86408 вучняў, а ў канцы – 75889 (адсеў складаў 10519 чалавека) [6, арк. 36]. Дрэнна паўплывала на атрыманне сярэдняй адукацыі (вучоба ў 8-10 класах) увядзенне платнага навучання. І хоць пэўную дапамогу аказвалі дзяржава і школы: дапамагалі матэрыяльна, стваралі фонды усенавуча, выдзялялі бясплатныя сняданкі – закон аб усеагульным абавязковым навучанні ў заходніх абласцях БССР так і не быў вырашаны нават у сярэдзіне 1950-х гг.

Адчувальным быў недахоп і нізкі ўзровень настаўніцкіх кадраў. Для замацавання педагагічных кадраў Міністэрства адукацыі БССР прыняло шэраг адміністрацыйных рашэнняў, найбольш значным з якіх быў перавод настаўнікаў з усходніх абласцей у заходнія, забарона настаўнікам, асабліва з вышэйшай адукацыяй, змяняць месца працы і выязджаць за межы рэспублікі, выдача дыплома аб заканчэнні навучальнай установы пасля прад'яўлення даведкі з месца працы. Нягледзячы на прымаемыя меры, у заходніх абласцях БССР не хапала настаўнікаў па некаторых дысцыплінах. Гэта было звязана з тым, што сельскія школы камплектаваліся кадрамі толькі пасля гарадскіх. Да таго ж, выпускнікі педагагічных навучальных устаноў часам не прыязджалі да месца размеркавання, асабліва ў вёску. Адзначым, што пад пастаянным і дастаткова жорсткім кантролем улады знаходзіўся і якасны склад настаўніцтва. Асаблівы недавер быў да тых, хто апынуўся на акупаванай немцамі тэрыторыі.

Даволі складанай праблемай у аднаўленні заходнебеларускай вёскі было навучанне сельскай моладзі ў вячэрніх школах і дарослага насельніцтва ў школах і групах граматы (яно ў асноўным было непісьменным), бо гэтаму перашкаджалі эканамічныя праблемы, беднасць многіх сем'яў, праца ў дамашняй гаспадарцы і калгасе, пэўныя стэрэатыпы ў жыцці грамадства. Польскія традыцыі і рэлігійнасць сельскіх жыхароў накладвалі адбітак на працу школ у заходнебеларускай вёсцы. Пасля вайны на культурнае будаўніцтва заходнебеларускай вёскі адмоўна ўплывала дзейнасць антысавецкага падполля, прадстаўнікі якога варожа адносіліся да ўсіх мерапрыемстваў Савецкай улады.

Заключэнне. Такім чынам, галоўным накірункам дзяржаўнай палітыкі ў галіне адукацыі пасля вайны было аднаўленне і развіццё агульнаадукацыйнай школы, вырашэнне кадравай праблемы і прыцягненне да навучання дзяцей, моладзі і дарослага насельніцтва. У другой палове 1940-х – сярэдзіне 1950-х гг. развіццё адукацыі ў заходнебеларускай вёсцы стрымлівалася з прычыны недастатковага фінансавання, слабай матэрыяльнай базы школ, недахопу і нізкага кваліфікацыйнага ўзроўню педагагічных кадраў, што вельмі дрэнна ўплывала на паспяховасць вучняў.

Спіс літаратуры

1. О злодеяниях немецко-фашистских захватчиков в Полоцкой области // Дзяржаўны архіў Віцебскай вобласці. – Фонд. 1. – Воп. 2. – Спр. 211.
2. Отчеты школ Брестской области за 1945 г. // Дзяржаўны архіў Брэсцкай вобласці. – Фонд. 1. – Воп. 2. – Спр. 212.
3. Отчеты отдела о работе учебных заведений за 1944 – 1945 гг. // Дзяржаўны архіў Брэсцкай вобласці. – Фонд. 1. – Воп. 2. – Спр. 211.
4. Дело № 6. Справки и докладные ЦК ЛКСМБ (1944 – 1945 гг.) // Нацыянальны архіў Рэспублікі Беларусь. – Фонд 4. – Воп. 17. – Спр. 25.

5. Отчеты отделов школ (1944 – 1945 гг.) // Нацыянальны архіў Рэспублікі Беларусь. – Фонд 4. – Воп. 17. – Спр. 34.
6. Сведения о состоянии работы школ по Гродненской области за 1946 – 1947 учебный год // Дзяржаўны архіў Гродзенскай вобласці. – Фонд 730. – Воп. 1. – Спр. 1.

ШКОЛА И УЧИТЕЛЬСТВО ВИТЕБЩИНЫ В НАЧАЛЕ НЭПА

Г.Н. Яковлева
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В 1918 году рядом решений СНК была заложена основа для создания советской школы, которая объявлялась единой, светской, трудовой. Отменялись многие реалии, присущие старой школе: раздельное обучение мальчиков и девочек, система наказаний, домашние задания, экзамены. Даже многие положительные новации советской школы оказались далеки от реализации в условиях гражданской войны. Казалось, что её окончание давало надежду на конец «чрезвычайщины», стабилизацию жизни школы и учительства. Однако переход к НЭПу стал новым испытанием для учивших и учившихся. Цель работы – показать положение школы и учительства Витебской губернии в 1921-1923 гг.

Материал и методы. В процессе исследования использовались общенаучные и специально-исторические методы. Работа написана на основе документов ГАВО.

Результаты и их обсуждение. С введением НЭПа резко уменьшилось финансирование НКП. Государство начало перекладывать поддержку школ на местный бюджет. 15 сентября 1921 года СНК РСФСР принял декрет «О мерах к улучшению снабжения школ и других просветительных учреждений», направленный на использование местных ресурсов. Для снабжения шкрабов на селе волостные съезды устанавливали натуральное самообложение сельского населения. В городах и местечках создавались школьно-хозяйственные советы, которые должны были организовывать добровольные сборы на нужды школы, вводить самообложение родителей.

Декрет, вводивший принцип «так называемого добровольного самообложения», вызвал отрицательную реакцию руководства губернии, «как подвергающий опасности принцип бесплатности школы» [1, л. 39об.]. Местные власти самокритично признавались, что их несогласия с новым курсом в деле финансирования школы отрицательно повлияли на ситуацию с введением самообложения. Реализация декрета проходила с огромными трудностями. Многие волости в уездах губернии отказывались вводить самообложение либо сдавали хлеб в минимальной степени. Вызывал непонимание сам принцип самообложения. Члены школьно-хозяйственных советов, избираемые из родителей городских и местечковых школ, отмечали, что не очень приятно родителям обкладывать себя, своих соседей и родственников. В деревнях многие воспринимали самообложение как добровольное пожертвование. Не хотели участвовать в самообложении крестьяне, у которых не было детей школьного возраста. Часто самообложение проходило под нажимом властей. Нередко попытки провести его в форме принудительной развёрстки необходимых средств по деревням приводили к конфликтам с местным населением. Так, съезд советов Обчугской волости Сенненского уезда в конце 1921 года дважды отказывался вводить самообложение на содержание местных школ. Только на третий раз особая волостная пятерка разверстала необходимое

количество ржи на крестьян волости. На дер. Прудины Обчугской волости было развёрстано 40 пудов ржи. Насилие в ходе реализации самообложения привело к тому, что жители деревни отправили телеграмму Ленину [2, л. 67].

К концу 1921 года было сокращено много школ, около 2000 учителей губернии оказались без поддержки государства и начали голодать. Деньги и пайки поступали минимально и с опозданием [3, л. 20]. Глава губотдела Всерабпроса Анисимов в марте 1922 года выступил с докладом по вопросу о возможности платы в школе. Он сказал: «Лозунг «деньги на бочку» убил школу, и она осталась без дров, без пособий, не говоря уже о ремонте и прочее». Школа развалилась бы окончательно, если бы учителя стихийно не ввели анархическую «платность». Почти во всех школах Витебска «ученики сами» приносили по 80 тысяч рублей на ремонт, остекление, освещение, дрова. «Кто не видел малышей с книжками в одной руке и с поленом дров - в другой»[3, л. 34об.].

В апреле 1922 года в губоно пришло письмо от шкраба Невельского уезда Ф. Лаппо: «Самообложение по Сокольникской волости дало с ноября по 19-е апреля около 20 п. хлеба и остановилось... Полгода идет какая-то комедия самообложения, какая-то лицемерная игра, какое-то надувательство над шкрабами, обреченными на голод... Я имею 9 душ, у меня умирает смертельно заболевшая от голода дочь, я не имею ни куска хлеба и никаких продуктов, прошу правление и губоно срочно принять что-нибудь к спасению моих детей от голода» [4, л.15]. Учителя Полоцкого уезда решили объявить забастовку с 2 мая 1922 года как средства вынудить власти начать поиск средств на поддержку народного просвещения [5, л.66]. Шкрабы Старинской волости Городокского уезда 29 июня 1922 года отметили, что они «честно работали на пользу просвещения народа, но…не имеют сил так существовать далее…и если до 5июля не будет выдано вознаграждение за работу, то учителя уйдут искать другие заработки и будет подан судебный иск на взыскание долгов» [4, л.13]. «Исчерпать до дна чашу учительской нужды нельзя – ей нет числа и меры нет»,- отмечалось в отчёте Витуоно. «Все, кто не имеет собственного крестьянского хозяйства или родителей в данной местности, голодают, босы, голы. Истинная нищета всегда стыдлива. Много из учительских трагедий остается под спудом». Учительница, прослужившая в школе 35 лет, нищенствует, учитель П. подрабатывал на железной дороге. Учительницы М., Б., О., дабы не голодать, вышли замуж за хозяев квартир, старше или моложе себя [4, л.14]. Шкраб из Городокского уезда писал: «Больше позорной голодовки и босячества я выносить не могу»[6, л.65].

Сложным было отношение к учителям властей. Любые попытки сохранить старое школьное наследие вызывали неодобрение. Так, весной 1923 года в школы было разослано письмо из губоно, напоминавшее о запрете любых попыток проведения экзаменов, которые «являются пережитком старой школы и противоречат духу новых» [7, л.31]. Приходилось скрывать учителям и свою религиозность. Были уволены несколько учительниц за невыход на работу на «Сретение», в «еврейский праздник «Пурим». Ученики одной из школ 2-ой ступени Витебска на масленицу на три дня не явились на занятия, а потом устроили забастовку из-за увольнения зав. школой. Школу закрыли, «буржуазные дети были исключены, а пролетарские - переведены в другие школы».

Самообложение обеспечило только 20-25 % необходимых средств. После ожесточенных споров на 4-м губернском съезде завуоно, была введена платность за право обучения. К лету 1922 года сеть школ была доведена до уровня 1914 г. НКП признал необходимость заключения уоно договоров с сельскими обществами о полном содержании школ средствами населения на основе круговой поруки.

Частная школа не допускалась, отвергались пожелания крестьян, которые «охотно изъявляют согласие на полное содержание школ, но ставят непременным условием введение Закона Божьего и других атрибутов старой школы» [2, л.40]. Витгубоно отмечал в ноябре 1922 года, что с сельсоветами заключено договоров в среднем на 50-60% сельских школ, однако рассчитывал на реальное выполнение только 15% [2, л.70об.]. Ситуация в экономике оставалась сложной. НКП в ноябре 1922 года предупреждал все губоно РСФСР о полном переводе школ на местные средства с 1.01.1923[2, л.73]. Прекращение финансирования школы тут же сказалось на положении учительства. В губоно из уездов вновь полетели телеграммы об угрозе повторения истории с голоданием учительства. О ситуации говорили два обращения ВЦИК марта 1923 года, призывавших помочь школе. «Школьное дело в республике падает, школьный работник голодает, сеть школ сокращается. Пришла пора положить всему этому предел».

Заключение. Таким образом, переход к НЭПу стал ещё одним испытанием для советской школы. Однако, переживая огромные трудности, учителя сохранили верность профессии, понимая высокое предназначение своего труда. Ситуация стала улучшаться только к концу 1923 года.

Список литературы

1. Государственный архив Витебской области (далее – ГАВО). – Ф. 9. – Оп. 3. – Д. 41.
2. ГАВО. – Ф. 246. - Оп.1. – Д. 60.
3. ГАВО. – Ф.10050-п. – Оп.1. – Д. 294.
4. ГАВО. – Ф.10050-п. – Оп.1. – Д. 477.
5. ГАВО. – Ф. 59. – Оп.1. – Д. 63.
6. ГАВО. – Ф. 59. – Оп.1. – Д. 87.
7. ГАВО. – Ф. 246. – Оп.1. – Д. 52.

Физическая культура

О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ СТУДЕНТОВ ФФК и С В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ

Н.М. Гузов, А.О. Исаченко
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Профессия преподавателя физической культуры и спорта, организатора физкультурно-оздоровительной работы и туризма традиционно является сугубо педагогической, интересной для учащейся молодежи и пользуется спросом на рынке труда. В современных условиях жизни в общеобразовательных школах, средних специальных и высших учебных заведениях, физкультурно-оздоровительных клубах, лечебно-профилактических и дошкольных учреждениях, ДЮСШ, ДСО и других организациях и учреждениях успешно работают многие выпускники факультетов физической культуры и спорта УО «ВГУ им. П.М. Машерова». Актуальность работы заключается в том, что дальнейшие успехи в развитии массовой физической культуры, спорта, туризма и здоровый образ жизни населения страны будет зависеть от уровня обучения и профессиональной подготовленности нынешних студентов факультета.

В образовательном стандарте Республики Беларусь для специалистов в сфере физического воспитания, спорта и туризма определен широкий диапазон требований к их профессиональной компетентности по различным видам деятельно-

сти. В обязательный минимум содержания различных учебных программ и циклов входит 43 дисциплины и 53 вида деятельности. Следует заметить, что такого широкого диапазона учебных дисциплин и видов профессиональной деятельности не имеют специалисты ВУЗов других педагогических специальностей [1].

В своей практической деятельности выпускник ФФКиС ВУЗа должен иметь обширный круг профессионально-педагогических знаний, умений, навыков. В разделе знаний он должен знать основные средства и современную методику физического воспитания и спортивной тренировки, структуру и содержание различных форм занятий, гигиенические требования к условиям занятий и занимающимся, контроль и самоконтроль за состоянием организма, физической нагрузкой, развитием основных физических качеств, возрастные, половые, индивидуальные различия занимающихся. В своей практической деятельности выпускник ФФКиС должен опираться на обширный запас профессиональных педагогических умений и навыков в организации массовой физкультурно-оздоровительной работы и турпоходов, воспитании актива помощников в коллективе физкультуры, осуществлении связей с врачом, коллегами, спонсорами и родителями учащихся, устройстве мест и условий занятий, изготовлении и хозяйском сохранении спортивного оборудования и инвентаря, обеспечении безопасности занятий, соревнований, турпоходов. Он должен уметь профессионально назвать, объяснить и показать упражнения, подать соответствующие команды или распоряжения для их начала и окончания, контролировать процесс выполнения, видеть ошибки и своевременно их устранять, добиваясь высокого качества обучения учащихся. В профессиональной работе выпускнику ФФКиС необходимы умения грамотного пользования современными средствами ТСО, компьютерами, Интернетом [1, 2].

Чтобы успешно выполнить упомянутые требования, за время обучения в ВУЗе студентам необходимо приложить значительные умственные, физические и психологические усилия, направленные, главным образом, на приобретение теоретических знаний.

Важным потенциалом профессиональной подготовки, составной частью целостного педагогического процесса, условием реализации основных компонентов обучения и воспитания студентов ФФКиС является их педагогическая практика в общеобразовательных школах [3].

Материал и методы. С целью выявления интереса к избранной профессии, уровня профессионального обучения в вузе и готовности к педагогическому труду в качестве учителя физической культуры в школе в 2010-2011 учебном году, нами было проведено анкетирование 112 студентов-практикантов дневного обучения факультета физической культуры и спорта. Их практика состоялась в общеобразовательных СШ № 4, 10, 29, 31, 33, 46 г.Витебска, а также в гимназиях №3, 5, 7 г.Витебска и Лужеснянской гимназии. В анкетировании участвовали 74 студента (47 юношей и 27 девушек) четвертого курса (срок обучения в вузе 5 лет) и 30 студентов и 8 студенток третьего курса (срок обучения 4 года). В анкетах содержались следующие вопросы:

1. Убедились ли Вы в правильности выбора профессии?
2. Как Вы понимаете определение первой педагогической практики?
3. Каким профессиональным мастерством обогатились Вы в школе?
4. Достаточно ли Вы были подготовлены к педпрактике в школе?
5. Какое отношение к детям (учащимся) присуще Вам?
6. Удовлетворены ли Вы материальной базой в школе?
7. Какую итоговую оценку Вы получили за педпрактику?

Результаты и их обсуждение. Обработка результатов анкетирования выявила различные понятия студентов по всем вопросам анкеты, что показано в таблице.

Результаты анкетирования студентов ФФКиС по педагогической практике в общеобразовательных школах.

Вопросы	О т в е т ы	4-й курс %	3-й курс %
1	1. Да, правильный.	82,1	78,9
	2. Пока не уверен.	3,5	13
	3. Нет, не мое это дело.	4,2	7,8
2	1. Незаменимый опыт.	39,2	36,8
	2. Проверка профессионализма.	32,1	31,5
	3. Повышение знаний, умений, навыков.	22,4	34,2
3	1. Обучение и воспитание учащихся .	75,8	65,7
	2. Организованность и коммуникация.	17,8	23,6
	3. Ответственность учителя.	7,1	10,5
4	1. Да, достаточно.	46,4	57,8
	2. Не в полной мере.	35,7	18,4
	3. Нет, есть над чем работать.	7,1	23,6
5	1. Хорошее, уважительное, доброжелательное.	36,4	55,2
	2. С любовью и доверием к детям.	39,2	21,0
	3. Строгое, справедливое с индивидуальным подходом.	14,2	23,6
6	1. Хорошая, все есть.	7,1	23,6
	2. Удовлетворительная.	35,7	42,1
	3. Очень неудовлетворительная.	57,1	34,2
7	1. 10 баллов.	50,1	32,5
	2. 9 баллов.	31,3	39,9
	3. 8 баллов	18,5	21,3

Из таблицы видно, что большинство студентов ФФКиС сделали правильный выбор профессии, а педпрактику считают незаменимым опытом профессионального мастерства. Педпрактика в школе для многих из них прибавила чувство организованности и ответственности, за учебный и воспитательный процесс. Почти половина опрошенных студентов считает необходимым повышение знаний, умений и навыков учителя путем самообразования. Большинство практикантов относятся к детям с любовью, уважением к личности учащегося. Абсолютное большинство практикантов оценивают состояние материальной базы, мест, условий занятий, обеспеченность учебного процесса спортивным оборудованием неудовлетворительно.

Заключение. Итоговые оценки студентов за педагогическую практику в общеобразовательных школах, их средний балл (8.96 – 4 курс; 8,89 – 3 курс) свидетельствует о том, что уровень профессиональной подготовки студентов факультета физической культуры и спорта соответствует современным требованиям.

Список литературы

1. Образовательный стандарт Республики Беларусь. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-03 02 01 «Физическая культура», квалификация «преподаватель». – Минск, 2009. – 32 с.

2. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1983. – С. 75-76.
3. Педагогика высшей школы: Учебное пособие / Р.С. Пионова. – Мн.: Университетское, 2001. – 256 с. (с. 56).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Л.Н. Кривцун-Левшина
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Дальнейшее развитие физической культуры в нашей стране всецело зависит от качества подготовки специалистов физкультурного профиля. Ведущим видом деятельности в этом процессе является педагогическая.

Материал и методы. Обеспечение достоверности теоретического анализа рассматриваемой темы использован системный подход, структурно-функциональный анализ и общая теория деятельности.

Результаты и их обсуждение. Педагогическая деятельность в структуре физической культуры (ФК) – это целенаправленный, общественно моделируемый процесс передачи исторических и современных знаний и опыта педагогической и физкультурной деятельности, осуществляемый специально подготовленными специалистами. В ее структуру входят два основных направления: деятельность по подготовке профессиональных специалистов ФК и деятельность этих профессиональных специалистов по формированию физически культурной личности.

Педагогическая деятельность по подготовке профессиональных специалистов ФК – целенаправленный процесс передачи исторически сложившихся знаний и опыта осуществления видов деятельности ФК посредством образования, обучения и воспитания с целью их последующего использования в деле формирования физически культурной личности. С позиции общейтеории деятельности и структурно-функционального анализа ее внутренняя структура состоит из следующих элементов:

– субъект – группы педагогов, обеспечивающие уровень общенаучных и практических знаний по осуществлению задач образования, обучения и воспитания; – группы педагогов, обеспечивающие частные учебные дисциплины; – группы педагогов, обеспечивающие специальные учебные дисциплины, необходимые для подготовки специалистов этого вида культуры;

– объект – группы учащихся, включенные в процесс профессиональной подготовки в области ФК и взявшие на себя роль обучающихся знаниям и умениям обеспечения определенных видов деятельности с последующей их передачей другим членам общества;

– цель – обеспечение специального педагогического физкультурного образования объекта деятельности на основе формирования необходимых теоретических и практических знаний и умений осуществления видов деятельности ФК в соответствии с государственными квалификационными требованиями к профессиональным и социокультурным качествам специалистов этого профиля;

– предмет – интеллектуальные, психические, физические, моральные свойства и качества объекта деятельности;

– средства – материальные и духовные ценности, созданные и применяемые в процессе обучения, воспитания и образования физкультурно-профессиональной направленности;

– собственно активность субъекта – осуществляется в трех основных компонентах. Образовательный компонент включает общее и специальное профессиональное образование и направлен на передачу объекту деятельности совокупности современных научных знаний в области естественных и социально-гуманитарных дисциплин, исторического инновационного опыта преобразования физической и духовной природы человека посредством технологии будущей профессиональной педагогической деятельности. Обучающий компонент предусматривает целенаправленную передачу объекту деятельности знаний и умений осуществления педагогической деятельности различной физкультурно-профессиональной направленности. Воспитательный компонент предусматривает целенаправленное формирование у него духовных и физических качеств для достижения им необходимого уровня профессиональной подготовленности и эффективного осуществления профессиональных обязанностей;

– результат: – комплекс знаний и умений, моральных и коммуникативных качеств, уровень мировоззрения, необходимых для выполнения педагогических, управленческих и научно-методических функций в области ФК; – профессиональное образование и культура как общественно необходимый уровень духовного и физического совершенствования, знаний и умений, мотивации и мировоззрения, стереотипов поведения в определенных видах деятельности в области ФК.

Внешняя структура педагогической деятельности по подготовке профессиональных специалистов ФК включает в себя следующие ее виды: ♦ подготовку специалистов общего педагогического профиля – аспект базовой ФК; ♦ подготовку специалистов медико-физкультурного профиля – аспект оздоровительной ФК; ♦ подготовку специалистов производственного педагогического профиля – аспект производственной ФК; ♦ подготовку специалистов военной физической подготовки – аспект военно-прикладной ФК; ♦ подготовку тренеров по видам спорта – аспект спортивной ФК; ♦ подготовку специалистов управленческого и научного профиля – аспект управления ФК.

Педагогическая деятельность профессиональных специалистов в области ФК – это целенаправленный, общественно моделируемый процесс передачи исторического и современного опыта духовной и практической сторон физкультурной деятельности, формирования физически культурной личности. Ее внутренняя структура включает в себя:

– субъект – педагогические группы различного физкультурного профиля;

–- объект – социально-демографические группы, включенные в процесс физкультурной деятельности: лица дошкольного возраста, учащиеся и студенты, взрослое население;

– цель – биологическое и духовное совершенствование, формирование физически культурной личности;

– предмет - биологическая и духовная ее подсистемы;

– средства – совокупность духовных и материальных ценностей ФК, система физических упражнений, подлежащих освоению, овладению и осуществлению объектом деятельности;

– собственно активность субъекта – совокупность образовательных, обучающих, воспитательных, организационных и контролирующих действий, осуществляемых в соответствии с традиционными и инновационными технологиями физкультурного образования и воспитания;

– результат – физическая культура личности как степень достижения ею общественно и личностно необходимого уровня физического и духовного совершенствования, знаний, умений и стереотипов поведения в видах физкультурной деятельности, мотивации и мировоззрения в области ФК.

В ее внешней структуре выделяются три основных вида: ♦ образование объекта деятельности в области ФК; ♦ обучение – передача ему знаний и умений осуществления физкультурной деятельности различной функциональной направленности и связанных с ними социокультурных видов деятельности; ♦ воспитание – формирование духовных (мотивационных, ценностно-ориентационных, нравственных качеств, связанных с физическим совершенствованием) и физических качеств объекта деятельности для достижения им личностно и общественно необходимого уровня физического, социального и духовного здоровья.

Общими характеристиками данных компонентов педагогической деятельности в структуре ФК являются общественно и индивидуально моделируемый результат; сложившиеся технологии, методы и принципы; планирование и программирование; совокупность значимых моделей оценки результатов деятельности в соответствии с необходимым уровнем и качеством физического, профессионального и духовного совершенствования личности.

Заключение. Интеграция структурных компонентов и содержания педагогической деятельности в структуре ФК – непременное условие достижения современных качественных характеристик развития физической культуры на профессиональном и самодеятельном уровнях ее функционирования.

ПОТЕНЦИАЛ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ТУРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ И ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩЕЙСЯ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

М.В. Кульков, В.Н. Кульков, А.И. Серебряков
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В Республике Беларусь существенное внимание уделяется проблеме воспитания учащейся и студенческой молодежи в духе патриотизма, гражданственности, ответственности за будущее своей страны.

Пристальное внимание уделяется поиску путей решения вышеобозначенных социально-педагогических проблем. Ведется поиск новых методов реализации программ по патриотическому воспитанию, а также происходит переосмысление и более глубинный анализ уже существующих форм воспитательной работы.

С приобретением гражданско-патриотическим и военно-патриотическим воспитанием научно-обоснованного и систематичного характера, важное место в них заняла туристская подготовка, как один из системообразующих компонентов данных видов воспитания [1, 2].

Целью нашего исследования является выявление возможностей различных форм спортивного туризма в гражданском и военно-патриотическом воспитании учащейся и студенческой молодежи посредством сбора и интерпретации полученных эмпирических данных.

Материал и методы. В исследовании принимали участие студенты учреждения образования УО «ВГУ им. П.М. Машерова», а также учащиеся Витебского филиала УО «Высший государственный колледж связи» и учащиеся Гимназии № 9 г. Витебска.

Нами использовались методы опроса и беседы, анкетирования, анализа и научной интерпретации полученных данных. Мониторинг динамики овладения испытуемыми основными навыками и знаниями туристической подготовки и их активного участия в различных туристических мероприятиях проводился с 2007 по 2011 год.

Результаты и их обсуждение. В опросе и анкетировании принимало участие 658 респондентов. Из них 79% юношей и 21% девушек. Средний показатель участия в многодневных походах и туристических слетах равен 2,8 на каждого испытуемого.

При этом туристскую технику изучали 83,8%, не изучали 16,2% респондентов.

Горную технику изучали 35,1%, не изучали 64,9%.

Техникой вязания узлов владеют 67,5%, не владеют 32,5%.

Техникой спортивного ориентирования владеют 62,2%, не владеют 10,8% и сомневаются в своем профессионализме 27%.

В целом данные, отражающие компетентностный компонент (а именно его технический аспект) туристской подготовки являются относительно оптимистичными. Негативные тенденции проявляются в овладении респондентами техникой горной подготовки, что обусловлено специфичностью данного вида деятельности (необходима специальная экипировка и инструментарий) и особенностями рельефа и климата.

Необходимость исследования технического аспекта туристской подготовки объясняется тем, что он является неотъемлемой частью военно-прикладной подготовки [3].

Вышеизложенные данные вполне объективно корелируют с данными о готовности испытуемых к соревнованиям, включенным в программу туристических слетов. Результаты анкетирования показали, что к соревнованиям готовы 59,5%, не готовы 5%, затруднились ответить 35,1%.

Для более полной картины необходимо прояснить восприятие туристического слета как идеологического мероприятия, самой молодежью. Из полученных данных видно, что туристический слет, как политико-пропагандистское мероприятие воспринимают лишь 32% анкетируемых, не воспринимают 59,5%, затруднились ответить 8,5%. По всей видимости, причиной тому послужило трансформирование туристического слета в чисто спортивное, но не массово-пропагандистское мероприятие.

Положительное отношение к туристическому слету проявили 97% молодежи, отрицательное 2,7%, 0,3% затрудняются с ответом.

Необходимо отметить воспитательный аспект туристских слетов и туристических мероприятий.

Для 75,5% респондентов туризм является эффективным средством гражданско-патриотического и военно-патриотического воспитания молодежи. При этом 5,4% отказались от данной трактовки туризма, а 18,9% затруднились ответить.

Туризм, как наиболее важную составную часть подготовки молодежи к службе в Вооруженных Силах считают 75,7% учащихся и студентов, 5,4% – не придерживаются данных тезисов, 18,9% – затрудняются ответить.

Воспитательный компонент туризма не ограничивается только патриотической и идеологической составляющей. Туризм формирует жизненно важные человеческие качества, о чем свидетельствуют следующие данные:

– 94,6% респондентов считают, что туризм способен формировать их волевые качества, не согласны с этим суждением 2,7%, при этом 2,7% затруднились ответить.

– 86,5% считают туризм средством воспитания мужественности и решительности, 5,4% не придерживаются данного суждения, 8,1% затруднились ответить.

– 94,6% признают, что туризм сформировал у них и помогает формировать психологическую готовность к преодолению трудностей, при этом отрицательных тенденций по данному аспекту не выявлено, 5,4% затруднились ответить.

– 97,3% респондентов считает, что активная туристическая деятельность воспитывает чувство товарищества, коллективизма и взаимовыручки, 2,7% с этим суждением не согласились.

О влиянии туристических походов и туристических слетов на формирование любви к своему родному краю (патриотизм малой Родины) и к Родине в целом, свидетельствуют следующие данные, где:

– 81,1% считают туристскую деятельность формирующим средовым фактором любви к Отчизне;

– 2,7% респондентов с этим утверждением не согласны;

– 16,2% затрудняются ответить.

Интересным, на наш взгляд, является влияние туризма на эколого-патриотическую позицию школьников и студенчества, 78,4% респондентов считают, что турпоходы и слеты формируют стремление к защите окружающей среды, 2,7% не согласны с этим суждением, а 18,9% затруднились ответить.

Анализируя воспитательный аспект туризма, мы имеем среднее значение положительных ответов равное 85,5%, что указывает на доверие и неподдельный интерес испытуемых к данному средству воспитания. Оперируя данными значениями, можно сделать вывод, что игнорирование данной формы работы и воспитывающей среды может привести к аксиологическому нигилизму с последующей деградацией гражданско-патриотической позиции.

Следовательно, необходимо усиление воспитательного компонента в его диалектическом единстве с компетентностным компонентом в планировании и реализации различных туристических слетов, многодневных походов и туристических мероприятий.

Необходимо подчеркнуть, что туристическая деятельность при относительной дешевизне и доступности, еще и является самой эмоциональной (позитивные детерминанты коллективной творческой активности) формой насыщения совместной деятельности педагога и воспитуемых.

Заключение. Данные исследования подтверждают большой потенциал различных форм туристической деятельности в формировании патриотической и гражданской позиции учащейся молодежи. Респонденты отмечают положительное влияние средств туристической работы на развитие волевых качеств, на формирование у них чувства товарищества и взаимовыручки, мужественности и решительности.

Отмечено, что в последнее время туристические слеты, в большинстве, носят чисто спортивный характер, а идеологической составляющей отводится второстепенная роль. В целом, следует отметить, большой интерес молодежи к туристическим мероприятиям, что позволяет плодотворно заниматься воспитанием учащейся молодежи.

Список литературы

1. Курилова, В.И. Туризм: учебн. пособие для студентов пед. инст. по спец. № 2114 «Физическое воспитание» и № 2115 «Начальное военное обучение и физическое воспитание» / В.И. Курилова. – М.: Просвещение, 1988. – 220 с.
2. Штакельберг, Л.Д. О физкультурной работе школы в связи с введением начальной допризывной подготовки учащихся / Л.Д. Штакельберг // Теория и практика физической культуры. – 1940. – №11. – с. 10–11.
3. Туризм и спортивное ориентирование. Учеб. Для ин-тов и тех-мов физ. культ. / Сост. Ганопольский В. И. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 240 с.

СОСТОЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ

Е.П. Медведева, П.И. Новицкий
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Физическое воспитание в жизни детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (НФОДА) является не столько незаменимым средством его развития и коррекции нарушений, сколько условием максимально возможной реализации двигательной жизнеспособности и продления активной жизнедеятельности организма. Именно практическая недооценка физических упражнений в обучении и воспитании детей с НФОДА, дает сегодня распространенную статистику о росте взрослой инвалидности, о большой текучести перехода не осложненных двигательных патологий в более выраженные и тяжелые формы, о проблемах активной и автономной продолжительности жизни инвалидов и др. В числе основных показателей жизнеспособности организма являются показатели физического развития (рост, вес, окружность грудной клетки и др.) состояние которых отражается на результатах решения различных двигательных задач и здоровье в целом. Известно, что риск возникновения заболеваний у детей достоверно связан с показателями физического развития [1]. Состояние и развитие (динамика) показателей физического развития являются наилучшим индикатором и одновременно прогнозом состояния здоровья детей с НФОДА в очередных возрастных периодах онтогенеза. Особое значение при этом приобретает возможность определения конкретных профилактических мер коррекции состояния здоровья организма, на основе своевременно выявленных у детей оценок сопряженных с явным отрицательным прогнозом состояний организма в ближайшем будущем, объективно диагностируемым риском перехода имеющихся нарушений в очередную более тяжелую стадию патологии.

Цель проведенного исследования – оценка основных показателей физического развития детей с НФОДА (на примере учащихся младшего школьного возраста), для последующих профилактических разработок и рекомендаций по коррекции негативных прогнозов средствами физической культуры.

Материал и методы. Измерение показателей физического развития учащих осуществлялось в Осиповичской государственной специальной общеобразовательной школе-интернате для детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, Могилевской области. Практическую помощь в проведении измерительных процедур оказали штатные медицинские работники школы. У обследованных по общепринятым методикам (Бунак В.В. 1941) определяли длину и массу тела, обхват грудной клетки.

Оценка физического развития детей осуществлялась на основе центильных таблиц, утвержденных министерством здравоохранения Республики Беларусь [2]. В обследовании приняли участие, обучающиеся здесь школьники младших классов, в возрасте 6–10 лет (п=20). У всех диагностировался тот или иной вид заболеваний ОДА: детский церебральный паралич различной формы, контрактуры суставов верхних и (или) нижних конечностей, врожденные деформации позвоночника, сколиозы, укорочение конечностей и др.; три ученика могли передвигаться только на инвалидной коляске. У некоторых детей нарушениям ОДА сопутствовали другие соматические или психические заболевания (врожденный порок сердца, симптоматическая эпилепсия, атрофия зрительных нервов и др.).

Результаты и их обсуждение. Основные результаты оценки возрастного развития у учащихся 6–10 лет с НФОДА (передвигающихся самостоятельно и на

инвалидных колясках) роста и массы тела, окружности грудной клетки представлены в таблице 1. Комментируя данные измерений этих показателей физического развития, в первую очередь выделяется явное отставание (или задержка) роста тела – относительно нормы. Так абсолютное большинство детей этого возрастного периода имеют длину тела не достигающую ее среднего уровня развития у здоровых сверстников. При этом у 47,06% детей регистрируется длина тела соответствующая очень низкому уровню развития. Рост всех детей-колясочников рассматриваемого возраста также имел более низкие значения, не соответствующие среднему уровню развития. Примерно, аналогичная картина наблюдается и в отношении массы тела детей. Совершенно иным образом выглядят показатели развития грудной клетки, окружность которой у более половины детей (58,7%) соответствовала среднему и выше среднего уровням развития. Значения этого показателя у всех детей-колясочников соответствовали среднему уровню развития.

Таблица 1 – Оценка возрастного развития у учащихся 6-10 лет с НФОДА (в скобках - передвигающихся на колясках) показателей роста и массы тела, окружности грудной клетки

Оценка уровня развития	**Рост тела**	**Вес тела**	**Окружность грудной клетки**
	К-во учащихся, в %	**К-во учащихся, в %**	**К-во учащихся, в %**
Очень низкий	47,06 (33,3)	29,41 (66,6)	11,76
Низкий	11,76 (33,3)	11,76 (33,3)	0
Ниже среднего	11,76 (33,3)	23,53	17,65
Средний	29,41	29,41	52,94 (100)
Выше среднего		5,88	5,88
Высокий			5,88
Очень высокий			5,88

Сопоставление центильных оценок длины и массы тела позволили охарактеризовать уровень физического развития обследованных учащихся, его гармоничность (или дисгармоничность), степени избытка (ИМТ) или недостатка массы тела (НМТ), относительно его длины (см. таблица 2).

Таблица 2 – Уровень и гармоничность физического развития учащихся 6-10 лет с НФОДА (в скобках - передвигающихся на колясках)

Оценки рассматриваемых характеристик физического развития	**Характеристики физического развития**		
	Уровень физического развития	**Гармоничность физического развития**	**Соответствие массы тела и его длины**
	К-во учащихся, в %	К-во учащихся, в %	К-во учащихся, в %
Низкое	58,82 (66,6)		
Нижесреднее	11,76 (33,3)		
Среднее	29,41		
Резко дисгармоничное		41,18 (100)	
Дисгармоничное		35,29	
Гармоничное		23,53	

ИМТ Iст.			5,88
ИМТ IIст.			-
Нормальное			23,52
ДМТ Iст.			29,41
ДМТ IIст.			41,17 (100)

Данные таблицы 2 показывают, что у более половины обследованных учащихся с НФОДА (58,8–66,6%) регистрируется низкий уровень физического развития, сопровождающееся дисгармоничным и резко дисгармоничным соотношением его основных показателей (в частности длины и массы тела); гармоничность физического развития отмечена лишь у 23,5% учащихся.

Дисгармоничность уровней развития у детей вышеназванных показателей подкрепляется различной степенью дефицита или избыточности массы тела. В 70,5% случаев у учащихся с НФОДА и у 100% учащихся не способных передвигаться самостоятельно, выявлен дефицит массы тела (I-II степени).

Заключение. Нарушения функций опорно-двигательного аппарата у учащихся 6–10-летнего возраста в большинстве случаев сопровождаются низким уровнем физического развития, дисгармоничностью его весоростовых показателей и дефицитом массы тела. Проведенные нами наблюдения условий и режима обучения и проживания учащихся в школе-интернате, а также организации и качества питания показали полное их соответствие санитарно-гигиеническим требованиям и потребностям детей. Это подтвердилось и беседами с учащимися, учителями и воспитателями. В тоже время наблюдения и хронометраж объемов организованной и самостоятельной активности учащихся показал наличие явного дефицита в ее объемах (по количеству времени, затрачиваемого на ее проявление). Кроме того, у абсолютного большинства учащихся (особенно не передвигающихся самостоятельно) характер повседневной проявляемой двигательной активности, в том числе на учебных занятиях, не способен в должной мере стимулировать активное функционирование ОДА и систем его обеспечивающих (сердечно-сосудистую, дыхательную, мышечную). Бытовая и самостоятельная двигательная активность у большинства учащихся характеризуется кратковременными медленными и умеренно интенсивными действиями, дополняемая в течение недели двумя-тремя 25–45 минутными занятиями ЛФК и (или) уроками физкультуры. На уроках физкультуры интенсивная моторная активность учащихся и режимы мышечной деятельности тренирующего характера в основном ограничиваются, учащиеся-колясочники с тяжелыми формами ДЦП практически присутствуют на занятиях по физической культуре и приобщаются к организованной мышечной деятельности только на занятиях ЛФК. Во всех этих случаях как самостоятельная, так и организованная двигательная активность не способствует росту мышечной массы, как и качественному уровню ее возможностей. Поэтому регистрируемый у большинства учащихся дефицит массы тела в полной мере может являться следствием дефицита объемов и соответствующих режимов мышечной деятельности. Ведь в норме у человека доля мышечной ткани составляет не менее 30–40% общего веса тела.

Список литературы

1. Бадалян, Л.О. Детские церебральные параличи/ Л.О. Бадалян, Л.Т. Журба, О.В. Тимонина. – Киев: Здоров'я, 1988 -328 с.
2. Ляликов, С.А. Таблицы физического развития детей Беларуси. Методические рекомендации/ С.А.Ляликов, С.Д.Орехов; М-во здравоохранения Республики Беларусь. – Гродно, 2000. – 63 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ФУНКЦИЙ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

П.И. Новицкий
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Современная социальная политика государства и возможности науки в воспитании и развитии детей с ОПФР, а также динамично осуществляемый Министерством образования Республики Беларусь курс на разработку и внедрение в специальном образовании инновационного программно-методического обеспечения учебных предметов, обусловили актуальность обоснования необходимости внедрения адаптивной физической культуры (АФК) в учебный процесс школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (НФОДА), что и явилось целью нашей работы.

Материал и методы. Для научного обоснования предпосылок реформирования в школах физического воспитания учащихся с НФОДА и необходимости разработки нового программно-методического обеспечения данного процесса, осуществлялся анализ научной литературы, официальных документов образования, документов планирования физического воспитания учащихся с НФОДА, тестирование, антропометрия, анкетирование.

Результаты и их обсуждение. Анализ современной литературы по проблеме исследования охватил 68 научных и методических публикаций, в т.ч. 6 диссертационных работ и 11 пособий, раскрывающих основы практической деятельности в лечении и комплексной реабилитации лиц с НФОДА, посредством физических упражнений. Результаты данной работы показывают, что к настоящему времени накоплен достаточно широкий перечень публикаций по вопросам разновидностей и причин нарушений ОДА, различных методик их профилактики и лечения у детей дошкольного возраста и взрослых. В тоже время практически отсутствуют экспериментальные данные или методические разработки, непосредственно касающиеся физического воспитания учащихся с НФОДА, обучающихся в специальных и общеобразовательных школах. Более того, учебный процесс физического воспитания данного контингента до настоящего времени в Беларуси не имеет собственного специально разработанного программно-методического сопровождения, привнося в организацию и планирование содержания уроков самодеятельность и неопределенность. Наличие данной проблемы так же подтвердили 92% опрошенных учителей этих школ. Ознакомление с опытом работы школ, в которых обучаются дети с НФОДА, показывает, что учебный процесс по физической культуре здесь основывается на учебных программах для учащихся массовых общеобразовательных школ. Программный материал реализуется по усмотрению учителей, большая его часть не используется, т.к. не соответствует особенностям развития учащихся с ограниченными двигательными возможностями, выбор средств и методов учебного процесса осуществляется главным образом на медицинском подходе к проблеме развития этих детей. Учащиеся с умеренными и тяжелыми НФОДА (с выраженными формами ДЦП, не умеющие самостоятельно ходить или передвигаться без посторонней помощи) в большинстве случаев освобождены от уроков физкультуры, посещают лишь занятия в специальной медицинской группе или ЛФК. Не умоляя роль и необходимость последних в реализации лечебно-реабилитационного направления физической культуры, собственно образовательная направленность физического воспитания данного контингента в таких случаях практически отсутствует. Материалы периодической печати и дан-

ные социологических исследований свидетельствуют, что многие социальные проблемы жизни инвалидов в обществе еще далеки от своего решения. Еще значительная часть взрослых людей с НФОДА не находят самореализации в качестве социально значимого субъекта, многие ведут замкнутый образ жизни ограниченный контактами лишь с самым близким окружением родных и лиц по уходу. Недостаточность двигательного развития ограничивает возможности самообслуживания, реализации потребностей и интересов в проведении досуга, включения в активный образ жизни, частого пребывания в общественной обстановке и т.д. Детерминирующим фактором данного положения являются предшествующие дошкольный и школьный периоды, являющиеся основой физической, психической и социальной подготовки человека к взрослой жизни. В отсутствии соответствующих социально-педагогических условий жизни в эти периоды ограниченность двигательных способностей индивида деформирует его психическое и личностное развитие. В значительной мере проблемы качества жизни взрослых инвалидов мы связываем и с практическим отсутствием у выпускника с НФОДА элементарного физкультурного образования.

В Республике Беларусь в настоящее время коррекционно-педагогическим процессом охвачено около 3000 детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата. Физическое воспитание в жизни этих детей является не столько незаменимым средством их физического развития и коррекции нарушений, сколько условием максимально возможного продления активной двигательной жизнедеятельности организма. Именно такую цель преследует адаптивная физическая культура. Специально разработанные здесь принципы, формы, средства и методы педагогического процесса предоставляют возможность освоения основных ценностей физической культуры (укрепления функционального состояния организма и здоровья в целом; повышение уровня физической подготовленности; освоение доступного уровня общего физкультурного образования и др.) всем детям, независимо от тяжести нарушений функций ОДА. Однако, в учреждениях образования, в существующей практике физического воспитания детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата полноценная реализация оздоровительных, образовательных, развивающих и воспитательных возможностей АФК пока еще не происходит.

Заключение. Преподавание физической культуры сопровождается целым рядом позиций, которые в свете современных научных знаний и гуманитарных реформ выступили противоречиями образовательного процесса. Без разрешения этих проблем предназначение и возможности физической культуры в отношении данного контингента не реализуются. Основные проблемы это:

- приоритетность в организации физического воспитания учащихся с НФОДА медицинского подхода, особенно в отношении лиц с умеренными и тяжелыми нарушениями функций ОДА;
- противоречие между возможностями и интересами учащихся с НФОДА в освоении многообразных форм физической активности и реальным содержанием учебного материала на уроках физкультуры;
- недостаточность материально-технических условий для занятий с учащимися, имеющими тяжелые нарушения ОДА;
- отсутствие специальной литературы по физическому воспитанию учащихся с различной степенью нарушений ОДА;
- отсутствие научно-обоснованной учебной программы по физическому воспитанию учащихся с НФОДА, каковой должна являться программа по АФК;
- устранение (освобождение) от получения элементарного физкультурного образования детей с тяжелыми НФОДА.

Физическое воспитание обучающихся в школах детей с НФОДА должно быть адаптивным. Соответственно, для постановки целеполагания педагогического процесса и его содержания, отвечающих особенностям двигательного развития детей, их интересам и потребностям, программное обеспечение данной образовательной области должно строиться на основополагающих принципах АФК, с учетом используемых здесь средств, методов и форм организации занятий в учебной и внеклассной работе.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ УРОВНЯ ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ ПОДРОСТКОВ К УРОКУ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ШКОЛЕ

Д.В. Росляк
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Физические упражнения являются одним из важнейших средств улучшения здоровья, занятия которыми должны быть организованы в соответствии с организационно-методическими требованиями процесса физического воспитания. Основной формой занятий физическими упражнениями является урок физической культуры, который имеет ряд существенных преимуществ перед неурочными формами занятий. Многие школьники негативно относятся к урокам физической культуры, однако этот предмет является необходимым в средних школах.

Цель нашего исследования – изучить мнения школьников об уроках физической культуры.

Материал и методы. Проводилось анкетирование среди учащихся общеобразовательных школ г. Витебска.

Результаты и их обсуждение. Большая часть учеников не довольна уроками физической культуры. Не довольны учащиеся также и самой организацией занятий, детей утруждает необходимость постоянно носить форму для урока. Многие также не довольны одинаковыми требованиями нормативов ко всем детям одного пола. Многим понравилась идея возможности выбора упражнений по душе, а многие и вовсе предпочли бы игровой стиль преподавания данной дисциплины.

№ п/п	Вопрос	Да	Нет	Не уверен
1	Является ли урок физической культуры, на ваш взгляд, важным компонентом образования в школе?	56	44	12
2	Нравиться ли вам стиль преподавания вашего учителя в школе?	36	56	20
3	Вызывает ли затруднение сдача нормативов?	60	28	24
4	Хотели ли вы что-нибудь поменять на уроке физкультуры?	108	4	0
5	Если вам дадут выбор заниматься на уроке тем видом спорта, который вас больше привлекает, ваша удовлетворенность уроком повысилась бы?	112	0	0
6	Если бы оценка по предмету зависела от его посещаемости, а не от оценок вас бы это устроило больше?	52	28	24

7	Хватает ли вам трех уроков физкультуры в неделю?	104	4	4
8	Устраивает ли вас, что форму нужно носить с собой в течение всего учебного дня?	12	92	8
9	Хотели ли бы вы оставлять форму в школе в специально оборудованных раздевалках?	104	0	8

Положительное влияние, на наш взгляд, оказала бы смена педагогической тактики в сторону игровой деятельности. Урок рассматривался детьми как игровая деятельность – отдых, следовательно, такой урок стремилось бы посетить большее количество учеников. Вместе с тем решилась бы проблема с успеваемостью и посещением данного урока.

Поиск путей преодоления имеющихся противоречий, вероятно, будет оставаться актуальным, и решаться самими преподавателями физической культуры на своем рабочем месте, исходя из имеющихся условий, желания и профессионализма педагогов. Вероятно, в ближайшее время не будет найден выход из создавшегося положения, и оптимизация урока физической культуры в сторону повышения его оздоровительного эффекта будет решаться учителями физической культуры исходя из имеющихся условий и средств, опыта и в первую очередь понимания необходимости участия в решении данной проблемы.

Заключение. На наш взгляд, решение проблемы требует кардинального пересмотра школьной программы по физической культуре. Уроки должны нравиться детям, не отягощать их провалами в спортивных достижениях, а приносить им радость и вместе с тем оказывать положительное влияние на состояние их здоровья.

ОТНОШЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ВЫПУСКНЫХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ

Т.В. Чепелева, А.И. Новицкая
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Актуальность исследования состоит в том, что формирование ценностного отношения школьников к своему здоровью и всему от чего оно зависит, входит в число основных задач школьной физкультуры [1]. Однако на практике, как показали результаты проведенного нами исследования, положительный результат решения данной задачи касается не более половины учащихся, заканчивающих общеобразовательную школу. В связи с этим целью нашего исследования явилось изучение основных факторов, определяющих отношение учащихся к здоровью как к ценности.

Материал и методы. В проведенном нами в 2010–2011 учебном году анкетировании участвовали учащиеся выпускных классов общеобразовательных школ г.Витебска.

Для определения ценностного отношения учащихся к своему здоровью нами использовалась специально разработанная анкета [2].

Результаты и их обсуждение. При исследовании уровня личностной значимости здоровья, каждому респонденту предлагалось несколько условий – «наиболее важных для счастливой жизни человека», которые следовало оценить от 1 до 8 баллов (по степени важности для себя). Среди этих условий было также «быть

здоровым», по оценке которого и определялась его личностная значимость для каждого ученика (см. таблицу 1).

Таблица 1 Личностная значимость здоровья у учащихся 11классов

Показатели отношения к здоровью	Учащиеся, %
Высокая личностная значимость здоровья	49,2
Недостаточная личностная значимость	18,2
Низкая значимость здоровья	29,8

Оценка учащимися роли поведенческого фактора в охране и укреплении здоровья так же у большинства учащихся оказалась заниженной. Результаты изучения данного показателя представлены в таблице 2.

Таблица 2. Понимание учащимися роли поведенческой активности в сохранении и укреплении здоровья

Оцениваемый показатель	Учащиеся, %
Принимают роль поведенческой активности в сохранении и укреплении здоровья	40,9
Недостаточное или отсутствие понимания роли активности в сохранении и укреплении здоровья	59,1

Данные в таблице обращают внимание на высокий процент учащихся имеющих недостаточное понимание (или его отсутствие) роли активности самого человека в сохранении и укреплении своего здоровья. При этом следует иметь в виду, что респонденты это учащиеся, выпускных классов, прошедшие полный курс многолетнего базового физкультурного образования, получаемого подрастающей сменой в составе общего среднего образования.

Используя очередной ключ анкеты, мы проанализировали ответы учащихся на вопрос: «Что из перечисленных компонентов присутствует в твоем распорядке дня и как часто?». Учащиеся отмечали в вопросе анкеты, как часто присутствуют или вообще отсутствуют в их режиме дня перечисленные основные режимные компоненты ЗОЖ (например, утренняя гимнастика и др.). Это позволило выявить у каждого респондента показатель соответствия распорядка дня учащегося требованиям ЗОЖ (см. таблицу 3).

Таблица 3. Соответствие распорядка дня учащихся требованиям ЗОЖ

Показатель соответствия	Учащиеся, %
Полное соответствие	19,8
Неполное соответствие	61,9
Несоответствие	18,25

В следующей таблице 4 представлены показатели адекватности самооценки учащихся своего образа жизни и ее соответствие (адекватность) требованиям здорового образа жизни.

Таблица 4. Соотношение субъективной оценки учащимися своего образа жизни фактическому его соответствию требованиям ЗОЖ

Показатель соответствия	Учащиеся, %
Адекватная	52,3
Недостаточно адекватная	33,7
Неадекватная	19,4

Правильное представление о ведении ЗОЖ, а также знания и умения практического укрепления здоровья и физического самосовершенствования связаны с непосредственной активностью учащихся овладением таких знаний и (или) постоянным присутствием в жизни школьника его источников.

Данные анкетирования показывают, что лишь треть всех респондентов (28,2%) относятся к информации, связанной со здоровьем, как «очень интересной и полезной»; 43,6% одиннадцатиклассников воспринимают ее «интересной, но не всегда»; остальные считают её «не очень интересной» или вообще «не интересной».

Среди различных источников информации, из которых учащиеся узнают («часто» и «иногда») как заботиться о здоровье наибольшее число респондентов указали на «школу», «родителей» и «телепередачи».

Таким образом, результаты проведенного анкетирования показывают, что формирование отношения учащихся к своему здоровью как к ценности, остается проблемным вопросом школьного образования. У половины учащихся выпускных классов (на примере респондентов анкетирования) наблюдается недостаточная сформированность ценностного отношения к своему здоровью. Низкий уровень личностной значимости (ценности) здоровья в жизни учащихся сопровождается и недостаточным пониманием роли активности самого человека в сохранении и укреплении своего здоровья. Для абсолютного большинства школьников участвовавших в анкетировании режим дня не связывается с активными компонентами характерными для здорового образа жизни (утренняя зарядка, прогулки и игры на свежем воздухе, занятия спортом, полноценный сон и т.д.).

Анализ самооценки учащихся своего образа жизни в сопоставлении с требованиями ЗОЖ указывает на недостаточное понимание большинством учащихся сущности ЗОЖ в целом и содержания основных его компонентов в частности.

Заключение. Анализ данных анкетирования показывает, что одной из существенных причин рассматриваемой проблемы выступает отсутствие интереса у учащихся к получаемой информации (связанной со здоровьем) и восприятию её как полезной. Несмотря на тесное присутствие в жизни школьника таких немаловажных источников информации как «школа», «родители» и «телепередачи», эффект их воздействия на знания, сознание и убеждения учащихся о необходимости ведения ЗОЖ и ценностного отношения к своему здоровью вызывает вопросы, требующие детального изучения: самих знаний, технологии их передачи и усвоения, контроля и др.

Список литературы

1. Физическая культура и здоровье. I–IX классы: Учебная программа для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения/ Министерство образования Республики Беларусь. – Минск, Национальный институт образования, 2008. – 159 с.
2. Анкета ЗОЖ для учащихся 5–10 классов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: iteach.loiro.ru›intel/work/itog_2007…anketa …10.doc. – Дата доступа: 16.11.2011.

Изобразительное искусство

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ ОСНОВАМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КЕРАМИКИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.А. Ковалек
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Дополнительное образование в системе общеобразовательного процесса направлено на расширение возможностей в интеллектуальном, эстетическом, нравственном и физическом развитии личности при получении основного образования [1]. Причиной выбора конкретного дополнительного образования учащимся может стать привлекательность содержания деятельности («Хочу так научиться» и т.п.); взрослого – руководителя («Хочу быть похожим на него»); детское сообщество («Мне с ними интересно»). Современная система дополнительного образования располагает богатейшим разнообразием направлений. Здесь нет строго заданной программы, пропуск раздела которой повлечет за собой невозможность участия в дальнейшей деятельности [2].

Целью данной статьи является знакомство с основными методическими подходами к организации занятий по художественной керамике школьников, развитию их творческих способностей, эстетическому и художественному воспитанию, пополнению запаса теоретических знаний по технологии приготовления глины, выполнении различных технологических процессов.

Материал и методы. Основными методами исследования были: анализ специальной педагогической литературы, сравнение эффективности использования различных форм организации и анализ основных этапов коллективной художественной деятельности учащихся.

Результаты и их обсуждение. Обучение керамике активизирует интеллектуальную деятельность детей и подростков положительно влияет на успеваемость. Через некоторое время они начинают заметно опережать своих ровесников в интеллектуальном плане.

Керамика, как и любые другие виды белорусского декоративного творчества, выделяется заметной национальной своеобразностью, отражает характер народа, его духовные стремления. Задачами педагога являются: сохранить народные традиции; привлечь детей к достояниям белорусской керамики; развить художественно-творческие способности; воспитать эстетическое отношение к действительности и искусству; закрепить приобретенные навыки и создать необходимые условия для творческой деятельности детей. Изучение декоративно-прикладного искусства, в частности керамики, способствует развитию художественного мышления, навыков изобразительной деятельности и формированию творческих способностей. На занятиях по керамике раскрываются такие понятия, как композиция, образ, стиль, гармония цвета, выразительность лепки [3].

В настоящее время в системе образования провозглашен принцип вариативности, который дает возможность педагогам выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели. В школах с небольшим количеством учащихся дети разного возраста посещают факультативы, кружки, секции и т.п. одновременно, и преподавателю необходимо разрабатывать задания для занятий коллективного творчества.

И.Н. Турро выделил три основные формы коллективной изобразительной деятельности:

– фронтальную – соединение индивидуальных работ учеников, выполненных в русле единого задания педагога;

– комплексную – каждый учащийся делает свою часть задания, предвидя общий результат и согласовывая свою работу с работой других учащихся;

– коллективно-производственную – каждый ученик делает только одну определенную операцию общей работы.

Фронтальная форма является одной из самых простых и наиболее часто употребляемых форм организации коллективной работы на занятиях керамикой. Она не требует особых условий организации, особой подготовки детей и может использоваться на занятиях в разновозрастных группах. Педагог является организатором и сотрудником детей в решении творческой задачи. В конце занятия результаты индивидуальной работы детей собираются вместе в единое коллективное произведение. В такой форме можно выполнять множество заданий программы «Керамика народов мира», например, по темам «Подводный мир», «Изразцы», «Встречаем Новый год и Рождество» и др. [4].

В коллективно-производственной форме технологию изготовления изделия по готовому эскизу педагог делит на этапы и назначает ответственных учеников. Более сложные этапы поручаются ученикам старшего возраста с имеющимся опытом лепки.

1 этап – выбор глины. При работе над маленькими и средними изделиями для лепки можно использовать любые сорта глин средней жирности. Для выполнения больших работ сложной формы лучше брать шамотную массу.

2 этап – подготовка глиняной массы. При подготовке глины к работе ее необходимо хорошо очистить и промять. Тщательная проминка позволит удалить из нее пузырьки воздуха, способные «взорвать» изделие во время обжига.

Глина не должна быть очень мягкой, так как глиняные стенки выполняют функцию несущего каркаса, а очень мягкая глина будет оседать, и приводить к потере формы.

Глина не должна быть очень жесткой, так как при сгибании дает массу трещин, что приведет к порче работы.

3 этап – заготовка пластов. Раскатывают глину на ткани, накрыв ее также тканью. Небольшие пласты можно раскатывать на бумаге. Инструмент для раскатывания – обычная скалка. Если предполагается использование какой-либо декоративной поверхности, возможно использование фактурной ткани, например, мешковины.

Очень важно, чтобы пласт имел равномерную толщину во избежание деформации и разрывов. Для решения этой проблемы керамисты чаще всего используют два деревянных бруса соответствующей толщины (5-10 мм). Брусы прибивают мелкими гвоздями к доске, чтобы они не смещались во время работы. Между ними располагают глину и раскатывают скалкой.

4 этап – выкройка деталей. Выкройка деталей требует продумывания и расчета. Мелкие простые детали можно вырезать с помощью ножа сразу. Более сложные по форме требуют предварительной наметки на пластине, использования линейки и уголка. Для изготовления одинаковых деталей лучше вырезать из плотной бумаги шаблон.

5 этап – соединение деталей. Склеивание всех частей работы и приклеивание деталей необходимо производить густым шликером (глиной, разведенной до состояния густой сметаны). Предварительно на место приклеивания лучше нанести ножом крестообразную насечку.

Если в процессе создания образа создаются замкнутые пространства и плоскости, их, во избежание разрыва работы при обжиге, необходимо проткнуть острой спицей в незаметном месте.

6 этап – сушка готовых изделий. Это очень ответственный момент. Сушить изделия необходимо в специально отведенном месте, недоступном для сквозняков. Нельзя ставить влажные изделия возле батарей парового отопления. Изделие должно сохнуть медленно, постепенно. Быстрая сушка ведет к возникновению напряжения внутри глины между быстро высохшими и давшими усадку тонкими деталями и еще влажными. Это может привести к деформации, появлению трещин и разрывов. Поэтому сушить изделие первые два-три дня желательно под тканью, газетами или полиэтиленовой пленкой.

Необходимо помнить при создании работы об усадке при сушке и обжиге, которая, в зависимости от вида глины может составлять от 3 до 10%.

7 этап – обжиг изделий. Очень важная и последняя стадия работы над керамическим изделием. Обжигают работы в горнах, русских, муфельных, газовых и электрических печах. Обычно керамические изделия подвергают обжигу дважды.

Первый обжиг (утельный, бисквитный) производится после окончательной просушки работ, для получения прочного черепка. Второй (политой) – для закрепления на нем глазурей (полив) и разных цветовых покрытий. Температура утельного обжига доводится обычно до 800-900°С, политого – до 1000-1100°С [4].

В отечественной педагогической теории и практике часто создаются разновозрастные детские объединения в образовательных целях, что способствует выстраиванию особых взаимоотношений старших и младших учащихся. Необходимо отметить и воспитательную ценность коллективной деятельности. Разновозрастное объединение обеспечивает взаимодействие поколений, передачу опыта старших младшим, накопление традиций, формирование таких качеств личности, как внимание к человеку, великодушие, требовательность и многие другие качества.

Заключение. Необходимо отметить безграничные пластические, конструктивно-пространственные и цветовые возможностями художественной керамики. Она является уникальным материалом для решения задач образования, воспитания и развития школьников в системе дополнительного образования.

Уникальная методика лепки из глины проста в освоении и ни с чем несравнима по воздействию на творческое развитие учащихся. Личное художественное и педагогическое творчество учителя является непременным условием успешности и качественности педагогического процесса в целом.

Данные рекомендации можно взять за основу в работе руководителям кружков, факультативов и студий, преподавателям школ искусств.

Список литературы

1. Основы педагогики: Учебное пособие. /Под общ.ред. А.И.Жука – Мн.: Аверсэв, 2003. – с.349.
2. Методика воспитательной работы: Учебное пособие. /Под ред. В.А.Сластенина – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – с.144.
3. Сахута Я.М. Беларускае народнае дэкаротыўна-прыкладное мастацтва.-Мн., 1996. – с.110.
4. Алексахин, Н.Н. Волшебная глина. Методика преподавания лепки в детском кружке. – М.: Издательство Агар, 1998. – с.47.
5. www.dissercat.com

СЯМ'Я І НАРОДНЫЯ ТРАДЫЦЫІ ЭСТЭТЫЧНАГА ВЫХАВАННЯ

С.Р. Туболец
Віцебск, УА "ВДУ імя П.М. Машэрава"

Сучасны стан трансфармацый культуры, сямейнага жыцця, поглядаў, палітычных і эканамічных сістэм патрабуе больш уважлівых адносін да традыцый, культуры, стылю жыцця свайго народа. Аналіз гістарычных, культурных, педагагічных аспектаў перамен патрабуе звароту да народна-педагагічнай спадчыны беларусаў на момант яе найвышэйшага росквіту – канец XIX – пачатак XX стагоддзяў. Народная педагогіка захавала шмат скарбаў, актыўные ўжыванне якіх дазволяць сучасным прафесіяналам выхавання пераламіць негатыўныя тэндэнцыі дэкультурызацыі жыцця.

Эстэтычнае выхаванне рыхтуе асобу да найбольш аптымальнага і адэкватнага пачуццёва-эмацыянальнага, якаснага ўваходу ў рэальнае жыццё свайго грамадства. Зварот да вышукаў у галіне традыцыйнага эстэтычнага выхаванння ў беларускай народнай педагогікі з'яўляецца спробай, праз вылучэнне народных традыцый эстэтычнага выхавання, намеціць шляхі ўвядзення іх у практыку.

Мэта нашага даследавання – вырашэнне пытання эстэтычнага выхавання ў беларускай народнай педагогіцы канца XIX – пачатку XX ст.

Матэрыял і метады. Аб'ект даследавання: беларуская народная педагогіка. Прадмет даследавання: традыцыя эстэтычнага выхавання ў беларускай сялянскай сям'і канца XIX – пачатку XX стагоддзяў. Даследаванне выканана з выкарыстаннем комплексу узаемадапаўняльных метадаў: апісальна-аналітычнага, параўнальна-гістарычнага, а таксама гісторыка-педагагічнага аналізу, навукова-даследчых прыёмаў (інтэрпрэтацыя, супастаўленне, сістэматызацыя).

Вынікі і іх абмеркаванне. Найбольш значны сацыяльны інстытут выхавання чалавека – сям'я. Народная педагогіка беларусаў пераважна сямейная, сфера практычнай дзейнасці бацькоў па выхаванні дзяцей на аснове традыцый сям'і, з улікам рэгіянальных і культурных асаблівасцей. Менавіта сям'я закладвае падмурак эстэтычнага выхавання, абуджае эстэтычныя пачуцці, вучыць бачыць, успрымаць, разумець і ацэньваць прыгожае. Сямейнае выхаванне дае магчымасць найбольш рана і эфектыўна весці дзіця па шляху па-першае, ўспрыняцця, разумення прыгажосці, па-другое, стварэння і захавання прыгажосці зносін, працы, творчасці, прыроды.

Метады, скіраваныя на ўспрыняцце і разуменне прыгажосці (інтравертаванага тыпу): зварот да эстэтычнага пачуцця, унушэнне, перакананне, назіранне, гульня, праца, прыклад і аўтарытэт, парада, прывучанне, тлумачэнне, гутарка, заахвочванне, запалохванне, ухваленне, вымова, павага да старэйшых. Іх галоўная мэта – далучыць асобу да свету прыгажосці праз развіццё ўмення бачыць, адчуваць, успрымаць, разумець, ацэньваць, эстэтычна перажываць з'явы прыгажосці (непрыгажосці).

Эстэтычныя пачуцці з'яўляюцца ў дзіцяці вельмі рана. Яны развіваюцца пад уздзеяннем выхавання і навучання на аснове пачуццёвага ўспрыняцця, пазнання рэальнага свету і ўспрыняцця мастацтва. Традыцыйна з першых дзён маленькага беларуса суправаджаюць песні, што развіваюць слых дзіцяці, садзейнічаюць развіццю эстэтычнага ўспрыняцця. Першыя ўнушэнні, перакананні, знаёмства з наваколлем ідзе праз матчыну песню. Потым час гульні, якая спрыяе актыўнаму фарміраванню непасрэднага пачуццёвага ўспрымання рэчаіснасці ў свядомасці. Пацешкі і забаўлянкі незаменныя ў набыцці дзецьмі вопыту эмацыянальных

зносін. Каштоўнасныя адносіны да людзей знаходзяць сваё выражэнне ў вялікай колькасці слоў, што перадаюць пачуццё як пяшчоты і хараства, так агіды і непрязнасці. Адзін з метадаў выхавання – запалохванне – заснаваны на высокай унушальнасці дзяцей, вобразнасці іх успрыняцця і мыслення.

Значную ролю ў сямейным выхаванні адыгрывалі назіранні за паводзінамі, узаемнымі адносінамі родных, асаблівасцямі выканання спраў. Яны дапамагаюць запомніць традыцыйныя формы правядзення святаў, даюць веды аб тым, каго грамадская думка ацэньвае высока і за што. Назіранні спалучаюцца з растлумачэннямі, унушэннямі, перакананнямі – распаўсюджанымі і даступнымі метадамі эстэтычнага выхавання. Дзяцей пераконвалі ў неабходнасці прыгажосці ў адносінах з людзьмі, паводзінах, працы, дамашнім побыце. З узростам дзяцей пашыралася прымяненне метадаў: растлумачэнне суправаджалася аналізам, больш глыбокім і дэталёвым, дзеці атрымлівалі веды аб сутнасці эстэтычных поглядаў народа, яго норм і правіл.

Дзеці – актыўныя ўдзельнікі жыцця, і дарослыя адчуваюць свой абавязак перадаць ім скарб ведаў, у тым ліку і эстэтычных, праз гутаркі, казкі, прыказкі. У казачных творах найбольш прывабнымі рысамі надзелены станоўчыя героі, каб падкрэсліць, давесці думку аб непарыўнай еднасці дабрыні і прыгажосці. Для беларусаў прыгажосць чалавека ў працоўнай актыўнасці, што фарміруе традыцыю прадстаўлення фальклорнага героя як знешне прыгожага працавітага асілка. Адначасова казкі пераконваюць і даказваюць неабходнасць глыбокай ацэнкі чалавека, патрабуюць адрозніваць яго ўнутраны свет ад знешняга выгляду, умець бачыць духоўную прыгажосць ці выродлівасць. Функцыя перакананння і ўнушэння выразна высвечваецца ў прыказках і прымаўках. У суадносінах з традыцыйнымі народна-педагагічнымі поглядамі на эстэтычнае выхаванне яны ўслаўляюць прыгажосць чалавека-працаўніка, сумленнага, высокамаральнага і добрага.

У сямейным выхаванні пастаянна прысутнічае праца – земляробчая, хатняя, па догляду дамашняй жывёлы, рамесніцкая, – прасякнутая эстэтычнымі перажываннямі. У народнай працоўнай творчасці праяўляюцца густ і духоўныя памкненні чалавека, што прайшлі праз прызму нацыянальных традыцый. Эстэтызацыя акаляючага асяроддзя аказвае ўскосны ўплыў на выхаванне падрастаючага чалавека. Важным элементам эстэтычнага выхавання ў сям’і з’яўляецца і хатняя праца, да якой прывучаюць мэтанакіравана, паступова і абавязкова патрабуюць прыгожага, стараннага, творчага выканання.

Калі дзіця паводзіла сябе адпаведна ўяўленням народа аб прыгажосці, працы, адносін, бацькі ўхвалялі, адабралі ўчынкі, выказвалі станоўчыя адносіны. У якасці ўхвалення бацькі выкарыстоўвалі ўсмешку, удзячнасць, даручэнне больш складанай справы, падзяку, падарунак. Аднак, калі дзіця не выконвала патрабаванняў, бацькі выкарыстоўвалі пакаранні. Найбольш пашыранымі яго формамі былі вусныя.

Група экстравертаваных метадаў прадстаўлена наступнымі: практыкаванне, ухваленне, праца, вымова, прывучэнне, іспыт, спаборніцтва, грамадская думка, сумеснае правядзенне вольнага часу, гульні, пастаноўка перспектывы, супрадкі. Іх спецыфічная рыса - скіраванасць на фарміраванне ўменняў ствараць і захоўваць прыгажосць зносін, працы, творчасці, прыроды. Шмат народных правіл, звычаяў мае сэнс – упрыгожыць жыццё.

Зразумела, праца як асноўны метад народнай педагогікі стаіць у шэрагу першых. З яе дапамогай адбываюцца ўсе перамены: з’яўляюцца і ўпрыгожваюцца вырабы, арганізуецца дзейнасць. Бацькі выступаюць прыкладам для сваіх дзяцей, усё добрае і ўсё благое – ад іх. Менавіта бацькі з’яўляюцца тым прыкладам, які

садзейнічае ўзнікненню эстэтычна значнай дзейнасці. У сям'і дзеці бачаць першыя праявы мастацкага аздаблення вырабаў, эстэтычных адносін, чуюць першыя патрабаванні, падмацаваныя работай бацькоў. Нават самае просценькае заданне малыя павінны выканаць прыгожа. Каб гэта атрымалася, родныя паказваюць прыёмы працы, тлумачаць, а потым і патрабуюць прыгожага выканання. Хутка далучаецца грамадская думка. Яе ўплыў на эстэтычна значную дзейнасць ідзе праз практычныя парады.

Беларусы надаюць увагу фізічнай прывабнасці чалавека. Менавіта ў сям'і перадаюцца сакрэты касметычных сродкаў для захавання прыгажосці: практычныя і магічныя. Аднак беларусы былі глыбока ўпэўнены, што, акрамя фізічнага здароўя і моцы, чалавек павінен валодаць і высокай маральнасцю, культурай. Праз выхаваўчыя падыходы сям'і дзіця набліжаецца да эстэтычнага ідэалу народа.

Заключэнне. Традыцыі эстэтычнага выхавання дзяцей ў сямейным улонні, якія склаліся ў беларускай народнай педагогіцы (канец XIX – пачатак XX ст.) праз метады інтравертаванага і экстравертаванага кшталту, што скіраваны на ўспрыняцце, разуменне прыгажосці, па-другое, стварэння і захавання прыгажосці зносін, працы, творчасці, прыроды, даказалі сваю эфектыўнасць і патрабуюць творчага прымянення ў сучаснай практыцы.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Л.Г. Аленкуц
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Одним из основных факторов успешности учебной деятельности при поступлении ребенка в первый класс является эффективность процесса адаптации к школе.

Новая социальная ситуация развития, связанная с обучением в школе, 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 [1, 15].

Целью нашего исследования стало изучение особенностей школьной адаптации детей с общим недоразвитием речи и определение психолого-педагогических условий, способствующих повышению уровня школьной адаптации данной категории детей.

Материал и методы. Предпринятое нами психолого-педагогическое исследование особенностей школьной адаптации выпускников специальных дошкольных учреждений для детей с нарушением речи проходило с использованием системы экспресс-методик шкального типа, предложенной Т.В. Дорожевец, социометрической методики Я.Л. Коломинского для определения социально-психологического статуса ученика в детском коллективе и удовлетворенности его в общении, а также теста школьной тревожности Филлипса.

Результаты и их обсуждение. Исследование позволило сделать вывод о наличии дезадаптационных проявлений в начальный период обучения, обусловленных расстройством нормального функционирования психофизиологических механизмов речевой деятельности. В частности, в сфере академической адаптации обнаружен более низкий уровень сформированности учебной мотивации и саморегуляции; в сфере личностной адаптации установлено преобладание завышенной самооценки и более низкая школьная тревожность, зачастую переходящая в нечувствительность к реальному неблагополучию; в сфере социальной адаптации – более низкий социально-психологический статус в системе межличностных отношений и невысокая удовлетворенность в общении со сверстниками.

В результате проведенного исследования было выявлено, что успешная адаптация к школе зависит от уровня личностной готовности ребенка к учебной деятельности, сформированности основных ее предусловий: состояния психофизического здоровья, «школьной зрелости», социальной компетентности и др. Однако применительно к педагогике и всем тем, кто выполняет педагогические функции и непосредственно общается с детьми, предопределяет микросоциальную среду их жизнедеятельности – школьным учителям, родителям, воспитателям – важно осознание своей роли в решении данной проблемы [2, 12]. Педагогический анализ характера адаптации, коррекция ситуации, планирование профилактической работы с целью предотвращения дезадаптационных проявлений являются основным этапом в многоуровневой педагогической деятельности. В ряде слу-

чаев закономерна и необходима интеграция усилий специалистов разных профилей с их профессионально разными взглядами на одну и ту же проблему, т.е. так называемый междисциплинарный подход.

Одним из важных условий успешной адаптации к школе является стиль общения между учителем и учеником. Как показало исследование, учитель с личностно-ориентированным стилем общения (в отличие от учебно-дисциплинарного) и верой в потенциальные возможности каждого ребенка имеет большую степень удовлетворенности своими учениками, более склонен принимать их такими, какие они есть, менее тревожен и имеет более высокую самооценку. В то же время у учащихся менее выражены такие симптомокомплексы, как незащищенность, чувство неполноценности, конфликтность, депрессивность.

Особого внимания заслуживает проблема взаимоотношений детей в классном коллективе. «Условия жизни, – писал С.Л. Рубинштейн, – это не среда сама по себе, а та система реальных отношений, в которые включается человек» [3, 227]. Положительные типы педагогического взаимодействия способствуют более благоприятному социально-психологическому статусу ученика с нарушением речи в системе межличностных отношений. Состояние психологической изоляции ребенка с особенностями развития, вызванное защитно-пассивной (демонстративно-агрессивной) моделью поведения, неумение налаживать контакт со сверстниками и, как следствие, самоустранение от коллективных форм деятельности, апатичность и безынициативность требуют вмешательства педагога в данную ситуацию с целью оказания помощи в овладении формами поведения, направленными на гармонизацию отношений с окружающими и собственное развитие в данной среде, формирование коммуникативных способностей ребенка. Учитель как значимая для детей личность может выявить и продемонстрировать всем положительное в каждом ребенке, смоделировать такие ситуации, в которых ребенок мог бы убедится, что учебная деятельность, являясь ведущей, не единственно значимая деятельность. Кроме того, педагогическая оценка в начальной школе выступает одним из главных регуляторов внутриколлективных отношений детей, важным фактором, определяющим место каждой личности в коллективе.

Не менее важна стимулирующая функция оценки, которая реализуется тогда, когда она окрашена положительно. В оценочной деятельности учителя, как в капле воды, должен найти отражение гуманистический характер коррекционной педагогики, в которой сам процесс обучения рассматривается как эффективный фактор педагогической терапии для детей с особенностями психофизического развития.

Неотъемлемым условием успешной школьной адаптации является преодоление «боязни школы» – «скулфобии», которая проявляется в повышенной тревожности, боязни школьных нагрузок и низкой успеваемости, завышенных требований родителей: стрессор успешности, запугивания и т.п. В таком случае задача учителя – понять причины эмоционального состояния первоклассника, подбодрить, включить невербальные формы общения, изучить особенности семейного воспитания. В этот период одной из важнейших забот семьи должна стать забота о его комфортном самочувствии в новой социальной роли ученика. Семья осуществляет первичный социальный контроль, и от ее позиции, оказываемой помощи в решении задач адаптационного периода в немалой степени зависит успешность вхождения ребенка в школьную среду. Сегодня идет непрерывный поиск путей, способов и форм сотрудничества с семьей, что требует от учителя достаточно высокого уровня профессиональной компетентности в области работы с родителями детей с особенностями психофизического развития.

Заключение. Успешная адаптация к обучению в школе возможна в определенных психолого-педагогических условиях, создаваемых в целостной взаимосвязанной системе «родитель-ребенок-учитель», в которой все участники взаимно обуславливают состояние и поведение друг друга.

Список литературы

1. Налчаджян, А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А.А. Налчаджян. – Ереван: АН Армянской ССР, 1988. – 236 с.
2. Коррекционная педагогика в начальном образовании / Г.Ф. Кумарина [и др.]; под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 320 с.
3. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М, 1974.

ПОВЫШЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ СРЕДСТВАМИ МАЛЫХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ЖАНРОВ

А.Э. Богатырева
Орша, Оршанский колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Одной из стратегических задач современного образования является формирование у школьников потребности и способности к самостоятельному приобретению знаний, к непрерывному образованию и самообразованию. Ее решение невозможно без формирования у каждого учащегося стойких познавательных мотивов учения, познавательного интереса, постоянного стремления углубляться в область познания.

Проблема познавательного интереса в обучении существовала на протяжении всего исторического развития педагогической мысли и школы (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, и др.). В наши дни тема не перестает быть актуальной. Систематически укрепляясь и развиваясь, познавательный интерес становится основой положительного отношения к учению и носит поисковый характер.

Цель исследования – определение роли малых фольклорных жанров в повышении познавательного интереса к урокам математики в начальной школе.

Материал и методы. На основании анализа методической литературы и периодических изданий, уроков математики учителей начального звена г. Орши и учащихся колледжа, изучения отчетной документации по результатам преддипломной педагогической практики, выступлений учащихся колледжа на научно-практических конференциях по исследуемой проблеме для достижения поставленной цели были использованы методы: наблюдение, сравнительно-описательный и рефлексивный анализ, опрос.

Результаты и их обсуждение. Поддержать интерес ребенка к учебе, в частности к одному из сложнейших предметов – математике, задача не из легких. Поэтому современный учитель должен найти те пути, те методы, приемы и средства, которые способствовали бы созданию положительной эмоциональной окраски в освоении математики младшими школьниками.

Одним из векторов решения данной проблемы является включение в структуру урока математики *малых фольклорных жанров*: загадок, стихотворной речи, пословиц и поговорок, скороговорок, считалок. Причем правильный отбор их использования должен сочетать в себе образность и увлекательность в соответствии

с познавательной ценностью математического содержания, включать в себя соответствующие понятия и задания, быть посильными для учащихся и представлять достаточно высокие образцы народной мудрости [1].

Одним из древнейших жанров фольклора являются *загадки*, которые иносказательно и образно изображают предметы и явления окружающей действительности. По своей структуре различают загадки-описания, загадки-вопросы, загадки-задачи. Они носят обучающий и развивающий характер и представляют великолепный учебный материал. Например, урок ознакомления с числом и цифрой «четыре» уместно начать с загадки:

Четыре синих солнца у бабушки на кухне,
Четыре синих солнца горели и потухли.
Поспели щи, шипят блины,
До завтра солнца не нужны (*газовая плита*).

Учащиеся должны выявить повторяющееся число – «четыре», что и привлечет их внимание к изучаемой теме. Кроме того, дети могут предложить свои варианты загадок с числом четыре. При обучении приемам классификации, сравнения и определения характеристических свойств предметов или событий также будут уместны загадки. Отгадывая их, ребенок по общим признакам выделяет класс объектов и исключает те, которые этими признаками не обладают.

Для закрепления ранее полученных знаний о числах, величинах, арифметических операциях, временных отношениях и других математических объектах в упражнения для устного счета рекомендуется включать *задачи в стихах*.

Вдоль овражка шла фуражка,
Две косынки, три корзинки,
А за ними шла упрямо белоснежная панама.
Сколько всего шло детей? Отвечай поскорей!

Из всего многообразия жанров и форм детского устного народного творчества наиболее завидная судьба у *считалок* – коротких рифмованных стишков, применяемых для определения ведущего или распределения ролей в игре. Этот фольклорный элемент целесообразно применять на уроке тогда, когда учащиеся нуждаются в снятии эмоционального напряжения, разрядке и отдыхе, а также с целью закрепления умения вести счет в прямом или обратном направлении. Вместе с тем, считалки обязательно должны содержать математические термины или понятия:

Жил в реке один налим,
Два ерша дружили с ним,
Прилетали к ним три утки
По четыре раза в сутки
И учили их считать – Раз, два, три, четыре, пять...

Для этой же цели служат *скороговорки* – специально придуманные фразы с труднопроизносимым подбором звуков, соревновательное и игровое начало которых привлекательно для детей. Кроме того, велика польза скороговорки как упражнения для улучшения артикуляции, выработки хорошей дикции: «Шли сорок мышей, несли сорок грошей, две мыши поплоше несли по два гроша»; «В семеро саней по семеро в сани уселись сами» (для закрепления таблицы умножения).

Учителю следует контролировать «временное увлечение» детей этим занимательным материалом, поскольку есть риск отвлечься от учебной деятельности. В связи с этим у учащихся может создаться впечатление того, что все задания должны быть представлены в игровой или занимательной форме.

Наряду с другими жанрами фольклора в структуре уроков математики одно из центральных мест занимают *пословицы и поговорки*, содержащие математические понятия. По определению Я.А. Коменского, «Пословица или поговорка есть краткое и ловкое высказывание, в котором одно говорится и иное подразумевается [2, с.52]. Эти малые формы устного народного творчества косвенно несут в себе информацию об истории происхождения понятий, об использовании математических понятий в отношениях между людьми. Они обогащают смысловое содержание соответствующих терминов и объектов, являясь связующим звеном между математическим содержанием понятия и его лексическим значением. Использование пословиц и поговорок при обучении математике – мощное средство «очеловечивания» математического знания.

Побуждая учащихся к активной познавательной деятельности, в качестве девиза к уроку рекомендуется прочесть пословицы и поговорки об уме, учении, знаниях: «Без ума голова – что фонарь без свечи», «От добрых дум крепчает ум», «Ум любит простор» [3]. Цитируя, например, поговорку «*Чужой ум до порога*», детская аудитория под руководством учителя приходит к выводу: нельзя надеяться, что другой человек может всё понять и решить за тебя, надо соображать и действовать самостоятельно. Пословицы об учении содержат яркие сравнения: ученье – свет, неученье – тьма; знания не кошель – за плечами не носить, учить – ум точить. Систематическая работа над грамматическим содержанием подобных пословиц укрепляет мотивацию младших школьников к овладению знаниями.

При изучении новой темы урок можно начать с чтения пословиц и поговорок, содержащих информацию, о которой речь пойдет далее. Это может быть знакомство с конкретным числом, математическим объектом, величиной: «Из <u>семи</u> печей хлеб едал», «<u>Минута час</u> бережет», «<u>Маленькое</u> дело лучше <u>большого</u> безделья» и др. После краткой беседы о смысле этих пословиц учитель просит сказать, что в них общего, какие математические понятия положены в их основу. После ответов детей сообщается тема урока.

Пословицы и поговорки предлагаются учащимся в виде задания на расстановку пропущенных числовых данных или математических понятий: 1) Душа …, а желаний … (*одна, тысяча*); 2) На … опоздаешь – …не наверстаешь (*час, годом*); 3) … говори, да … делай (*меньше, больше*) [4].

Заключение. Малые фольклорные жанры могут использоваться для повторения, актуализации знаний, постановки темы нового урока. Они позволяют закрепить математические термины и понятия, связать этапы урока и, что самое главное – реализовать свою воспитательную функцию.

Несомненно, применение фольклорных элементов на уроках математики можно рассматривать как мощное средство развития познавательной активности младших школьников, которое способствует снижению перегрузок и переутомления, формированию самостоятельности мышления, совершенствованию творческого воображения и математических способностей детей. Мотивация и интерес к предмету в данном случае увеличиваются и несут *познавательную нагрузку*, что способствует повышению качества начального математического образования в целом.

Список литературы

1. Куликова, И.В. Использование загадок, пословиц и стихотворений в ходе обучения математике /И. В. Куликова // Начальная школа. – 2011. – №4. – С. 32–33.
2. Тришина Е.С. Пословицы и поговорки как средство нравственного воспитания младших школьников / Е.С. Тришина // Начальная школа плюс до и после. – 2006. – №3. – С.51–55.

3. Пословица – всем делам *помощница*: Пособие для учащихся начальных классов / Серия «Библиотечка учащихся» вып. 2 / Составители Худенко Л.А., Гаврусев В.А. – Мозырь: РИФ «Белый ветер», 1997. – 12 с.
4. Всех скороговорок не перескороговоришь: школьнику младших классов / Серия «Библиотечка учащихся» вып. 3 / Составители Худенко Л.А., гаврусев В.А. – Мозырь: РИФ «Белый ветер», 1998. – 16 с.
5. Пути формирования познавательных интересов младших школьников в учебной деятельности / Т.А. Александрова //[Электронный ресурс]. – Режим доступа http://festival.1september.ru/articles/520691/

ПРОБЛЕМА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕПРИВАЦИИ

Ю.В. Бурлакова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Проблема психической депривации широко изучается в современной психологии. со времени описания Р. Спитцем феномена госпитализма было проведено множество исследований, посвящённых изучению механизмов депривации и её последствий.Но если изначально последствия психической депривации были исследованы на детях, воспитывающихся в учреждениях, то в дальнейшем акцент сместился на изучение скрытой семейной депривации.

Однако в нашей стране проблема воспитания детей сирот в закрытых учреждениях до сих пор остаётся крайне актуальной и неразрешённой. В результате многочисленных исследований депривированных детей были описаны нарушения, затрагивающие все сферы их психического развития. Различные исследования в детских домах обнаружили своеобразный вариант задержки психического развития, когда страдает активная речь, отмечаются недостаточная способность к самостоятельному программированию деятельности, снижение познавательного интереса.

Многие исследователи указывают на серьёзные поведенческие нарушения, возникающие у депривированных детей. Были также описаны значительные нарушения в развитии личности и самосознаний у детей – сирот, трудности социализации, склонность в асоциальному поведению, эмоциональная тупость и агрессивность[1, 83].

В нашем исследовании на базе УО «Витебского государственного областного специализированного дошкольного детского дома для детей с особенностями психофизического развития» нами была предпринята попытка исследования особенностей психического развития дошкольников.

Цель исследования – описать особенности психического развития детей дошкольного возраста, воспитывающихся в государственных учреждениях закрытого типа и установить взаимосвязь этих особенностей с последствиями социальной депривации, возникшими вследствие неадекватных условий воспитания на более ранних этапах онтогенеза.

Материал и методы. Для оценки особенностей психического развития, в первую очередь, мы использовали этологически ориентированное наблюдение. Данный метод, по нашему, мнению, наиболее адекватен при изучении психического развития детей дошкольного возраста. Степень включённости наблюдателя варьировалась в зависимости от поставленной задачи; иногда моделировались от-

дельные элементы ситуации. Некоторые особенности психического развития детей уточнялись в беседах с персоналом.

Результаты и их обсуждение. В ходе эмпирического исследования нами были выявлены следующие особенности психического развития детей дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях социальной депривации: во-первых, активная речь у этих детей возникает позже, чем у детей, растущих в семьях. Речь детей из дома ребёнка оказывается более бедной по содержанию, изобилует неточными звуками; коммуникативная активность у них примитивна, поверхностна, они не способны к продуктивному сотрудничеству и фиксированы на непосредственном эмоциональном общении.

Во-вторых, неполноценное эмоциональное общение со взрослым является основной причиной нарушения привязанности ребёнка, которое является центральным и сопровождается задержкой психомоторного развития.

В-третьих, в ходе эксперимента нами также были выявлены такие нарушения психического развития, как недоразвитие самостоятельной регуляции эмоционального состояния, задержка в формировании образа Я и т.п.

В-четвёртых, развитие сложных конструктивных форм коммуникации у воспитанников детского дома нарушено не только в системе «ребёнок – взрослый», но и в общении со сверстниками, что приводит к нарушению социального взаимодействия в группе сверстников. Как следствие этого нами выявлено недоразвитие поведенческой системы «просьба – отдавание», которое влечет за собой увеличение числа конфликтов и прямой агрессии.

Таким образом, в заключении мы можем сказать, что в целом у таких детей можно наблюдать нарушение баланса психического развития. В основе данного нарушения лежат особенности эмоциональной регуляции депривированных детей, а также непосредственный опыт жизни в условиях детского закрытого учреждения. Существуют различные гипотезы о причинах возникновения подобных отклонений у воспитанников детских закрытых учреждений. Но, на наш взгляд, в основе таких отклонений лежит неспланированность и неадекватная система контактов взрослых с детьми, и, в первую очередь, недостаток эмоциональных контактов.

Список литературы

1. Михайлова, ЮМ. Нарушения развития социального поведения и эмоциональной регуляции у воспитанников домов ребёнка / Ю.М. Михайлова // Психолог в детском саду. – 2003, – № 2, – С. 83.

НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

О.А. Гаспирович
Витебск, ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»

В настоящее время внимание многих педагогов приковано к проблеме нравственного воспитания подрастающего поколения, целью которого является формирование такого интегрированного личностного образования, как нравственная устойчивость. Системообразующим компонентом в структуре нравственной устойчивости, обеспечивающим подчинение поступков должному, является направленность личности.

Цель статьи: выявить состояние сформированности нравственной направленности личности у младших школьников.

Материал и методы: анкетирование, анализ, сравнение, обобщение.

Результаты и их обсуждение. Согласно Б. Мещерякову, В. Зинченко, «направленность личности» – термин отечественных психологов, которому, начиная с С.Л. Рубинштейна, придается большой смысл и множество нередко противоречивых значений. Следуя за Л.И. Божович, ее можно определить как устойчивую (трансситуативную) устремленность, ориентированность мыслей, чувств, желаний, фантазий, поступков человека, которая является следствием доминирования определенных (главных, ведущих) мотиваций. Сложность операционализации этого конструкта связана, во-первых, с тем, что речь идет о проекции на поток сознания и поведения латентных (скрытых от внешнего наблюдения факторов (мотивов, потребностей); во - вторых, с неопределенностью критериев для различения устойчивых и ситуативных факторов (устойчивость личностной мотивации не означает ее единственности, ее монополии на детерминацию поведения и переживания); в-третьих, с тем, что личность непосредственно не осознает своей направленности (скрытость от «внутреннего» наблюдения) [1, с. 323].

А.В. Зосимовский общественную направленность личности определяет как устойчивую готовность к нравственно мотивированному, с полной отдачей сил выполнению школьниками своих учебных, общественно-трудовых и иных моральных обязанностей [2, с.323].

Для выявления направленности личности младших школьников мы использовали анкетирование. В исследовании приняли участие 80 учащихся 3-их классов гимназий №2 и №3.

Младшим школьникам было предложено ответить на вопрос, какие поступки в поведении сверстников на их взгляд являются отрицательными. Среди таких поступков названы: плохое поведение на перемене, издевательство сильных над слабыми, невнимательность на уроках, жадность, ябедничество, обман взрослых, драки, разговоры во время урока, воровство, невежество, нервозность. Такие ответы свидетельствуют о сформированности критического мышления у учащихся, а также умения оценивать поступки как свои собственные, так и других людей.

На вопрос, нужно ли защищать других, 90 % респондентов ответили утвердительно (72 человека), что свидетельствует о том, что младшим школьникам присущи как сочувствие к страданиям окружающих, так и чувство долга и ответственности.

Ответы на вопрос, бывают ли в вашем классе случаи, когда одни дети обижают других, такие: 30% детей считают, что их классу такие явления не характерны, оставшиеся 70% в качестве примеров приводят драки, обидные слова, толкание, списывание, ссоры.

Среди героев фильмов, мультфильмов, реальных людей, которые считают своим долгом защищать слабого, называют: Супермена, Мега Мозг, Аленушку («Гуси-Лебеди»), Яну-одноклассницу (защищает всех девочек), Пашу-одноклассника, Мерлин, одноклассника, который защищает Сашу, Вику (защищает Кирилла), Илью Муромца, Черную Курицу, героев сказки «Почему плачет березка», Кота в сапогах, Леону, героев СССР, Зорро, Робин Гуда, мстителей, трансформеров, Добрыню Никитича, Алешу Поповича, Князя Владимира, Человека-Паука, черепашек-ниндзя, Комарика («Муха-Цокотуха»), Чипа и Дейла, Винни-Пуха. Ответы говорят о том, что младшие школьники уже понимают что такое чувство долга и ответственности.

В перечне поступков, которыми гордятся учащиеся, выделены следующие: хорошие оценки, помощь маме, бабушке, галантность по отношению к девочкам, защита слабых, помощь тем, кто в ней нуждается, занятие спортом, присмотр за младшими детьми в семье, снятие кошки с дерева, спасение очень маленького

котенка (он бы погиб), защита девочки. 10% учащихся ответили, что «пока гордиться нечем».

Среди поступков, которые бы младшие школьники предпочли не совершать, названы следующие: «больше слушалась бы маму», «не ругалась, не билась, не обзывалась бы», «не плевалась бы», «не ломал бы самолет на пульте управления», «не сломал бы руку», «пошел в школу с 6-и лет, а не с 7-и», «не огорчал бы родителей оценками», «не грубил бы маме», «не ленилась бы», «не рассказал бы плохо стихотворение», «исправила бы оценку по математике». В общем по классам примерно 5-10% учащихся ответили «оставила бы все как есть» или « у меня не было таких поступков, о которых я жалею». Ответы на данные вопросы свидетельствуют о развитии у младших школьников чувства стыда, сожаления о неблаговидном поступке.

Попадая в проблемно конфликтную ситуацию, младший школьник сталкивается с необходимостью осуществления самостоятельного выбора одной из нескольких возможных линий поведения – положительной, социально направленной, требующей большего или меньшего ущемления узкоэгоистического интереса, или, наоборот, линии отрицательной, аморальной, питающей эгоистический интерес. Поведение учащихся в ситуациях, построенных на столкновении личностных и общественных интересов, являются своеобразным индикатором, позволяющим судить о направленности личности младших школьников.

Учитывая тот факт, что знания о нормах и правилах нравственного поведения и поступки у младших школьников не всегда согласованы, мы предложили учителям начальных классов ответить на 10 проблемных, часто встречающихся в школьной жизни, ситуаций относительно каждого своего ученика.

Поведение в первых шести ситуациях (1-й уровень сложности) требовало от детей минимальной готовности поступиться по собственной воле личным ради выполнения должного, а в четырех последующих (2-й уровень сложности) – готовности добровольно пойти ради выполнения должного на довольно серьезное ущемление личного. Положительный ответ учителя в ситуации первого уровня сложности присваивал учащемуся 1 балл, в ситуации второго уровня сложности – 2 балла.

В соответствии с полученными экспериментальными данными учащиеся были отнесены к одному из трех уровней нравственной направленности - высокому, среднему или низкому.

Высокий уровень – 14 баллов;

Средний уровень – 5-13 баллов;

Низкий уровень – 0-4 балла.

Анализ полученных данных **по гимназии № 2** показывает, что

- в 3 «А» классе с высоким уровнем нравственной направленности – 4 человека (20%); средний уровень имеют 8 человек (40%); низкий уровень – 8 человек (40%).
- в 3 «Б» классе с высоким уровнем нравственной направленности – 3 человека (15 %), со средним – 10 человек (50%), с низким – 7 человек (35%).

Среди учащихся **гимназии № 3**

- в 3 «А» классе с высоким уровнем нравственной направленности личности выявлено 2 человека (10%), со средним – 10 человек (30%), с низким – 8 человек (40%).
- В 3 «Б» классе с высоким уровнем выявлено 2 человека (10%), со средним –7 человек (35%), с низким – 11 человек (55%).

Заключение. Наличие в классах обеих гимназий значительного числа учащихся со средним и низким уровнем нравственной направленности личности (в среднем 85%) свидетельствует о необходимости усиления позитивной мотивации младших школьников.

Список литературы

1. Рапацевич, Е.С. Большая современная энциклопедия / Е.С. Рапацевич. – Мн. : «Современное слово», 2005. – 720с.
2. Зосимовский А.В. Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте / А.В.Зосимовский. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1982. – 200 с.

РОЛЬ НЕКОТОРЫХ ЕДИНИЦ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ В РАЗВИТИИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

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

Наше письмо, как известно, фонематическое: буквенный состав слова отражает его фонемный состав. Исходя из этой особенности русской орфографии, учителю начальных классов важно чётко представлять смысл лингвистических понятий «звук» и «фонема», ибо базовые знания учителя по фонологии – залог успешного обучения младших школьников на разных этапах.

В языкознании выделяют звуки языка (фонемы) и звуки речи [1, с. 42]. Звук речи – это минимальный отрезок речевого потока (звучащей речи), произносимый за одну артикуляцию. Звуки, как указывает известный русский филолог А.Н. Гвоздев [2, с. 46], являются не только оболочкой слов, но и выступают средством различения слов и их форм: кот – рот, мать – дать – мять. Способность различать слова и их формы звук речи приобретает в том случае, если он рассматривается как некая условная единица, эталон, образец, с которым можно рассматривать конкретные звуки для их идентификации. Звук речи как средство различения или отождествления слов и их форм в лингвистическом аспекте переходит в новое качество, т.е. становится *звуком языка, или фонемой*. Исследователи Соболева О.В., Чешко К.Н. обращают внимание на то, что фонема – это звук, обладающий смыслоразличительной функцией.

Таким образом, звук речи и звук языка (фонема) – это две разные единицы лингвистической системы. Между ними нельзя поставить знак равенства, но в то же время они не могут быть оторваны друг от друга. Связь между ними заключается в том, что абстрактная единица «фонема» реализуется в речи конкретными звуками, которые являются её материальными носителями. Учитель начальной школы должен знать, что, например, в словах *вода, водовоз, подводный* звуками [^], [ъ], [о] представлена гласная фонема <о>, которая позволяет отождествлять фонетические варианты корня как единую морфему. Ещё пример: на конце слов *стог* и *сток* слышатся одинаковые конечные звуки, однако они являются представителями разных фонем, и это легко установить: *стога, ст о' ка.*

Для чего же учителю начальной школы необходимы указанные базовые знания и каково их влияние на формирование практических умений и навыков младшего школьника? Целью данного исследования мы определили следующее: области применения учителем знаний фонологических законов в повседневной практической деятельности на уроках русского языка и литературного чтения,

выявление путей совершенствования работы по развитию фонематического слуха у младших школьников.

Материал и методы. Кроме анализа научной литературы, опирались на сравнительно-сопоставительный анализ уроков, анкетирование опытных учителей, анализ ученических работ, анализ пробных уроков учащихся колледжа.

Результаты и их обсуждение. В ходе исследования мы пришли к выводу, что развитие орфографической зоркости, связанной с развитием фонематического слуха, требует специальной работы, опирающейся на позиции фонологических законов, которые в системе начального обучения не всегда соблюдаются и реализуются. На наш взгляд, знание фонологии необходимо учителю:

- в период обучения грамоте для знакомства учеников со звуковым строем языка при формировании умения выделять звук в тех позициях, где до минимума сведены последствия аккомодации;
- для формирования навыка орфоэпического чтения у учащихся;
- для становления орфографических навыков (что является важнейшей задачей уроков русского языка);
- для закрепления умения различать однокоренные слова.

Для доказательства обратимся к примерам. В период обучения грамоте при вычленении звуков для знакомства с буквами нужно отталкиваться от звуков, следуя законам методики. Для первичного вычленения гласных необходимо подбирать слова, в которых гласный звук находится в абсолютно сильной позиции, а именно: это неприкрытый ударный слог – [y']тка, [a']стры, [o']сы, [u']ра.

Больше всего внимания требует подбор слов для вычленения парных звонких согласных. Твёрдые варианты этих звуков, как считают многие опытные учителя, лучше всего вычленять из слов, в которых они находятся перед твёрдыми сонорными: [в]рач, [б]рат, [г]лобус, [ж]мурки. А мягкие варианты – из открытого прямого слога с гласным [и]: голу [б']и, ве[з']и, ло[в']и.

Для формирования первоначального навыка чтения учёт сигнификативных позиций также играет важную роль. На это обращает внимание учителей исследователь Жедек Л.С. Он указывает, что при подборе слов для обучения чтению необходимо идти в дидактической последовательности от простого к сложному [3, с. 76]: вначале читать слова, в которых произношение не расходится с произношениям (г o' ры, н o' ги, o' кна, кин o'). Это помогает сформировать у ученика умение чётко различать на слух фонемы в сильной позиции по твёрдости-мягкости, глухости-звонкости. И только после усвоения данного умения можно вводить чтение слов, в которых фонема представлена вариантами. Следует помнить, что слова необходимо давать парами: г o' ры – гора, н o' ги – нога, плоды - пл o' д, плоты - пл o' т. Такая последовательность позволит не только сформировать наряду с орфографическим чтением орфоэпическое, но и параллельно проводить работу над развитием фонематического слуха и орфографической зоркости. Ученикам, таким образом, предоставляется возможность уже в период обучения грамоте познакомиться со слабой позицией фонемы, т.е. с «опасным местом» в слове в процессе его написания.

Чтобы грамотно писать, необходимо быть орфографически зорким, в том числе различать звуки в сильной и слабой позициях, т.е. обладать фонематическим слухом, умением слышать, различать, воспроизводить все звуки речи и переводить их в графические знаки. Понятие «орфографическая зоркость» более широкое, чем понятие «фонематический слух», поэтому в связи с исследуемой нами проблемой мы будем говорить об орфографической зоркости в более узком

аспекте, т.е. с позиции фонологических законов. Работу по формированию умений обнаруживать орфограмму нужно проводить одновременно со знакомством с признаками слабых позиций фонем. Следует отметить, что в начальной школе ученики различают:

- орфограмму гласных букв;
- орфограмму согласных букв;
- орфограмму мягкого знака неразделительного;
- орфограмму мягкого и твёрдого знаков разделительных.

Важным является и соблюдение следующей последовательности:

1. Определяется гласный звук в слабой позиции в любой части слова и в сильной позиции после шипящих.
2. Определяется слабая позиция по глухости-звонкости для парного согласного в конце слова, по твёрдости-мягкости для шипящего согласного в конце слова.
3. Определяются сочетания жи, ши, стн, чк, чн.
4. Поскольку фонема призвана различать значимые части речи, то необходимо учитывать частеречную принадлежность слова: овца – умываться.

Для формирования орфографического навыка учителю, особенно начинающему, необходимо помнить, что орфограмма – это письменный знак, который не устанавливается на слух, потому что в сильной позиции звуки однозначно указывают на фонемы и тем самым на буквы. А в слабой позиции при обозначении звуков возможны орфографические ошибки. И эти ошибки возникают в том случае, если неверно найдена фонема. Вот почему в период обучения грамоте, необходимо научить писать под диктовку.

Заключение. Итак, сделаем несколько важных выводов. Для осознанного выбора и применения методических приёмов учитель начальной школы должен чётко понимать, какие языковые законы лежат в основе его работы по развитию фонематического слуха у детей на начальном этапе обучения. Умение различать лингвистические понятия «звук» и «фонема», осознание, что фонема является связующим звеном между звуковой и графической оболочками слова, умение правильно применять фонологические законы при обучении школьников фонетике, орфоэпии, орфографии – залог успешной профессиональной деятельности специалиста начальной школы.

Список литературы

1. Квачек, В.И., Янович, Е.И. Русский язык: Учебн. пособие / В.И. Квачек, Е.И. Янович– Мн.: Універсітэцкае, 1999. – 416 с.
2. Гвоздев, А.Н. Современный русский литературный язык / А.Н. Гвоздев.– М., «Просвещение», 1973. – 350 с.
3. Жедек, Л.С. Вопросы теории и методики обучения фонетике, орфоэпии / Л.С. Жедек.– Томск, 1992. – 261 с.

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОЛЛЕДЖА И УО «ВГУ им. П.М. МАШЕРОВА» ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Т.А. Данилевич
Орша, Оршанский колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Новая парадигма образования, сформировавшаяся в конце XX века, ставит целью подготовить учителя-гуманиста, способного взять на себя ответственность

за воспитание экологически грамотных, культурных членов общества, не разрушающих окружающую среду, а живущих в гармонии с природой [1, 17].

Решение вопросов экологического образования личности – одно из приоритетных направлений преодоления экологической проблемы у нас в стране и за рубежом. Работу в этом направлении, на наш взгляд, необходимо начинать с младшего школьного возраста, когда закладываются основы культуры общения и поведения детей в природе [2, 27].

В деятельности по совершенствованию экологической подготовки будущих учителей начальной школы важная роль отводится интеграции педагогической науки и практики. Таким образом, цель нашего исследования – описание совместной деятельности Оршанского колледжа и УО «ВГУ им. П.М. Машерова» по совершенствованию экологической подготовки будущих учителей начальной школы.

Материал и методы. На основании материалов учебно-полевой практики, анализа научной и методической литературы, собственного опыта преподавания основ начального миропознания и экологического воспитания учащихся, авторских семинаров профессорско-преподавательского состава, плана совместной работы с университетом для достижения поставленной цели использованы методы: наблюдение, сравнительно-описательный, сопоставительный анализ, анкетирование.

Результаты и их обсуждение. Представители профессорско-преподавательского состава университета проводят для учащихся авторские семинары по наиболее актуальным проблемам экологической подготовки специалистов для начальной школы. Педагоги университета видят, как реализуются их научные теории в реальной практике, как используются их учебники, пособия, рекомендации для будущих учителей.

Мы разработали план совместной работы с УО «ВГУ им. П.М. Машерова» по совершенствованию экологической подготовки будущих учителей начальных классов. Цель – создание условий для повышения научно-теоретического уровня экологического образования будущих специалистов начальной школы. Задачами сотрудничества являются:

1) расширение форм взаимодействия с вузовскими научными школами;

2) изучение научно- методических и учебно-дидактических авторских материалов сотрудников университета по экологическому образованию будущих специалистов;

3) активизация и пропаганда роли научно-исследовательской деятельности среди учащихся в целях совершенствования их экологической культуры;

4) демонстрация опыта работы колледжа по формированию профессионально-практической направленности обучающихся, взаимодействие с образовательными учреждениями региона;

5) углубление интеграции в системе ВУЗ-ССУЗ для повышения качества подготовки будущих специалистов.

Большую роль в экологической подготовке будущих учителей начальных классов имеют авторские семинары кандидата педагогических наук, профессора УО «ВГУ им. П.М. Машерова» В.М. Минаевой «Экологическое обучение и воспитание – важнейшие направления устойчивого развития Республики Беларусь». Цель – актуализация проблем экологического образования в современных условиях и совершенствование методики курса «Человек и мир» в начальной школе. Для учащихся колледжа В.М. Минаева проводит консультации, круглые столы по использованию активных методов обучения, методические рекомендации и разработки экологических занятий, отдельных тем курса «Человек и мир» и др. Всё это направлено на повышение профессионального мастерства будущих учителей

начальных классов, выработку важных умений в организации экологического обучения и воспитания младших школьников.

Авторские семинары кандидата биологических наук, заведующего кафедрой ботаники УО «ВГУ им. П.М. Машерова» Л.М. Мержвинского «Природоохранная деятельность как одно из важнейших направлений формирования экологической культуры школьников» всегда проходят интересно с использованием интерактивных методов, презентаций, выставок фоторабот Л.М. Мержвинского на тему «Биологическое разнообразие Белорусского Поозёрья». Цель – расширение научно-обоснованных форм и приёмов работы будущих специалистов с младшими школьниками по природоохранной деятельности.

Вызывают интерес, активизируют творческое, методическое мышление, пополняют «методическую копилку» будущих специалистов встречи с авторами учебников, учебно-методических и дидактических комплексов для начальной школы. На протяжении многих лет для учащихся колледжа проводятся встречи, авторские семинары-практикумы методиста, члена редакционных коллегий журналов «Здаровы лад жыцця» и «Экология», Трафимовой Г.В. Трафимова Г.В. известна в республике и как автор более 120 учебников, пособий, научно-познавательных книг по курсу «Человек и мир». На семинарах-практикумах, круглых столах учащиеся знакомятся с формами и методами работы по формированию здорового образа жизни младших школьников, проводятся презентации учебно-методических пособий по курсу «Человек и мир», консультации по разработке и составлению сценариев мероприятий, реализации обучающей программы «Профилактика ВИЧ / СПИД» среди школьников г. Орши. Ежегодно 1 декабря проводится акция «Всемирный день борьбы со СПИДом», в рамках которой в начальных классах школ г. Орши проходят тематические беседы «Детям о СПИДе по книге Г.В. Трафимовой «Мальчику Саше и девочке Даше о беде по имени СПИД», проводятся конкурсы рисунков, плакатов, композиций из природного материала под девизом: «Сохраним себя для жизни». Г.В. Трафимова является главным консультантом проекта «Равный обучает равного», цель которого – популяризация идей, связанных со здоровым образом жизни учащихся колледжа. В рамках проекта осуществляется подготовка волонтёров из числа учащихся для проведения просвещения по принципу «Равный обучает равного». Такое сотрудничество способствует:

1) развитию комплексных практических умений и навыков практикоориентированной деятельности будущих учителей начальных классов в области организации работы по ЗОЖ;

2) совершенствованию системы работы по приобщению обучающихся к научно-исследовательской деятельности; 3) активизации совместной работы ВУЗа, колледжа и школы в целях повышения качества подготовки специалистов в современных условиях.

Совместно с профессорско-преподавательским составом университета в колледже ежегодно проводятся дни науки. Их программа предусматривает авторские семинары, презентации научно-методической литературы, выставки и другие мероприятия.

Традиционным стало участие учащихся колледжа в научно-практических конференциях, научных сессиях молодых исследователей «Машеровские чтения», «Образование XXI века».

Заключение. Оптимальное сочетание научной педагогической теории и реальной педагогической практики позволяет успешно осуществлять внешнюю ин-

теграцию и решать проблемы качественной экологической подготовки будущих учителей начальной школы.

Список литературы

1. Зверев, И.Д. Экология в школьном обучении /И.Д. Зверев. – М., 1980. – С. 19.
2. Кучер, Т.В. Экологическое воспитание учащихся /Т.В. Кучер. – М.: Просвещение, 1990.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

О.В. Данич
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Процесс модернизации высшего образования в Республике Беларусь и стремление интегрироваться в европейское сообщество делают очевидной необходимость введения иных понятий, связанных с оценкой результатов образования, а именно: "компетенция", "компетентность". Поэтому целью современного профессионального образования становится развитие профессионально-личностных качеств выпускника, формирование его профессиональной компетентности.

Современная модель образования, безусловно, является компетентностной [1, 45-46]. Стержневым элементом содержания обучения в компетентностной модели становится опыт решения разнообразных, а не типовых задач и выполнения собственно профессиональных функций на базе усвоенных универсальных знаний, способностей и видов готовности, формирующих самые различные сферы жизнедеятельности человека. Все это делает совершенно необходимым повышение требований к уровню профессионализма учителей, в особенности учителей начальных классов и обусловливает актуальность проведенного исследования. Целью данной статьи является анализ процесса практической подготовки специалистов для начальной школы на базе педагогического факультета.

Материал и методы. Теоретико-методологической основой исследования являются труды по профессиональной педагогике, по содержанию и методике профессионального образования.

В работе использовался теоретический анализ и синтез эмпирических данных; теоретико-методологический анализ философской, педагогической, психологической, методической литературы; изучение и обобщение педагогического опыта.

Результаты и их обсуждение. Начало обучения в школе – один из самых серьезных моментов в жизни ребенка. От того, в какой образовательной системе он окажется, каким будет его первый учитель, во многом зависит его успешность и реализованность личности в будущем.

Наметившиеся тенденции развития начального образования выявили проблемы, которые требуется решать уже сегодня. Специфической особенностью работы учителя начальных классов является многопредметность. В отличие от учителей - однопредметников он должен владеть методикой преподавания русского и белорусского языков, чтения, математики, изобразительного искусства, труда и других образовательных дисциплин. Все это требует более пристального внимания к практической подготовке учителя начальных классов, формированию его индивидуальных творческих возможностей, которые позволили бы ему в даль-

нейшем успешно осуществлять учебно-воспитательную работу с младшими школьниками в современных учебных заведениях различного типа. Решение поставленных проблем становится предметом серьезного внимания профессорско-преподавательского состава, осуществляющего подготовку специалистов названного профиля. Приоритетный деятельностный аспект позволит проявиться способности самостоятельно учиться, осваивать инновации, действовать в новой ситуации и грамотно решать новые задачи. Активные формы обучения студентов достаточно давно стали основными в процессе преподавания методик начальной школы. Так, например, безусловным лидером в использования метода проектов является профессор кафедры дошкольного и начального образования В.М. Минаева. Ею разработано и научно обосновано применение названного метода в процессе преподавания предмета «Человек и мир» в начальной школе. Особенно важным является то, что данный метод апробирован практикующими учителями начальных классов и активно используется в учебном процессе ряда школ Витебска и Витебской области.

Давно стало привычным мультимедийное сопровождение всех лекционных занятий доцента З.К. Левчук. Ею введена в практику преподавания методики начального обучения математике обязательная подготовка студентами собственной мультимедийной презентации определенного раздела курса, ее защита и апробация в период производственной практики.

В процессе преподавания методики русского и белорусского языков ст. преподавателями Ковалевской Т.А. и Шанько Т.М. активно используется технология проблемного обучения, постоянно моделируются различные учебные ситуации, а при изучении отдельных тем курса практические занятия строятся по технологии педагогических мастерских. Безусловно положительным моментом в организации учебно-воспитательного процесса на педагогическом факультете является налаженная междисциплинарная связь, причем прагматического характера. Так, например, студенты на практических и лабораторных занятиях по методике трудового обучения и изобразительного искусства, проводимых доцентом Солодковой А.Ф. и ст. преподавателем Ковалевским А.Н., получают возможность готовить собственный наглядно-иллюстративный материал по всем дисциплинам начальной школы, пользуясь при этом рекомендациями и других преподавателей-предметников.

Приоритетным направлением в собственно филологическом образовании студентов факультета на занятиях по русскому языку, белорусскому, культуре речи, детской литературе доценты Данич О.В., Кунтыш М.Ф., Оксенчук А.Е. считают формирование одной из групп ключевых компетенций выпускника вуза – коммуникативных, включающих культуру речевого поведения, языковую грамотность и способность к продуктивному общению и сотрудничеству. Все лабораторные и часть практических занятий по психолингвистике организованы доцентом А.Е. Оксенчук как серия проводимых студентами на базе школ и детских садов исследований речевой деятельности детей. Студенты приобретают навык проведения исследовательской работы в условиях реального производства, учатся обрабатывать результаты и анализировать возможные пути решения выявленных проблем.

Важнейшим моментом является модернизация педагогической практики в процессе подготовки учителя начальных классов. В современном педагогическом образовании намечается тенденция в реформировании педагогической практики в направлении увеличения продолжительности практики, разнообразия мест ее проведения, системности задач прохождения педагогической практики с посте-

пенным усложнением ее содержания. В организации и проведении практик (педагогической, психолого-педагогической, методической, летней педагогической и др.) участвуют все сотрудники кафедры дошкольного и начального образования.

Основным условием качественной подготовки современного конкурентоспособного специалиста является уровень компетентности самого преподавателя вуза, его способности выстраивать образовательный процесс в соответствии с образовательной конъюнктурой. В этой связи представляется особенно важным практический опыт работы самого наставника. Ценно то, что сотрудники кафедры поддерживают теснейшую связь со школами и детскими садами, а большинство пришло в вуз из школы (доц. Оксенчук А.Е., доц. Данич О.В., ст.пр. Новицкая А.И., пр. Халючкова В.В. и др.).

Члены кафедры являются постоянными участниками практических семинаров, круглых столов, методических объединений учреждений образования города и даже области. Налажена и обратная связь. Стало постоянным привлечение опытных, высококвалифицированных учителей и воспитателей к подготовке некоторых учебных занятий, разработке учебных программ по дисциплинам кафедры и особенно программ практик.

Заключение. Таким образом, соответствие современным требованиям, предъявляемым к практической подготовке будущего педагога, ставит перед вузом и его сотрудниками новые задачи, успешное решение которых требует постоянного поиска и готовности к освоению и разработке инноваций в сфере профессии.

Список литературы

1. Жук, О.Л. Психолого-педагогическая компетентность выпускника университета / О.Л. Жук // Вышэйшая школа. – 2004. – № 6. – С. 45–51.

СУЩНОСТЬ МЕТОДОВ МУЗЫКАЛЬНОЙ ЭВРИСТИКИ В КОНТЕКСТЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.Л. Калист
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В условиях прагматизации общественного мышления необходимы не только адаптация функционирующих педагогических канонов к социальным реалиям, но и переосмысление их в виде опережающих инверсий, рассчитанных как на ближайшую, так и отдаленную перспективу развития музыкально-эстетического воспитания школьников. Остающийся императивным стиль преподавания музыки, при котором не учитываются ее эвристический генезис, интонационная, ассоциативная природа восприятия, эстетические потребности и жизненный опыт учащихся, становится противоестественным. В связи с вышесказанным, актуальность исследования заключается в назревшей необходимости отказа от стандартизированных, канонических методов изложения учебного материала в контексте эстетического воспитания младших школьников.

Целью настоящего исследования является определение методов эвристического обучения, применимых для занятий с младшими школьниками на уроках музыки.

Материал и методы. Методологическую основу исследования составляют научные принципы проблемного и эвристического обучения (В.И. Андреев, В.И. Загвязинский, З.И. Калмыкова, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.И. Скаткин, Н.Ф.

Талызин, А.В. Хуторской); научно-теоретические и методические теории эстетического воспитания школьников средствами музыки (Д.Б. Кабалевский, Б.В. Асафьев, Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Е.Д. Критская, М.С. Красильникова, Н.Н. Гришанович, Т.П. Королёва, В.П. Рева). В нашей работе для достижения поставленной цели были использованы методы сравнительно-сопоставительного анализа научной литературы, а также логические методы исследования.

Результаты и их обсуждение. В настоящее время в педагогической науке систематизированы эвристические правила деятельности для известных методов обучения: прямой и массовой мозговой атаки, метода коллективного поиска оригинальных идей, метода эвристических вопросов, метода многомерных матриц, метода инверсии, метода эмпатии, метода синектики, метода эвристической игры. Отмечая несомненную дидактическую значимость данных разработок, следует отметить, что все они относятся, главным образом, к обучению студентов вузов и, отчасти, к учащимся старших классов преимущественно для детей же младшего и среднего школьного возраста они малоприменимы [1].

Творческая природа музыки является важнейшим фактором обращения учителя к жизненному опыту ребенка, при этом активное содействие в пробуждении личностного постижения учащимися содержания художественных образов оказывают методы музыкальной эвристики. Эвристическая деятельность младших школьников на уроке намного устойчивее и результативнее пассивного усвоения и повторения знаний, порой являющихся архаичными. В настоящее время под *методами музыкальной эвристики* – [от греч. methodos – путь исследования, познания; от греч. heurisko – отыскиваю, открываю, нахожу] – следует понимать способы организации учебного процесса, детерминирующие личностное постижение содержания музыкальных произведений учащимися, овладение знаниями об искусстве и культуро-историческом наследии на основе музыкальных открытий, выявление индивидуального и социального смыслов в художественных сочинениях в процессе сличения их с реальными духовными и материальными прототипами [2, 115]. К методам музыкальной эвристики относят: метод «Дифференциации и генерализации образных представлений», метод «Фокальных объектов», метод «Сравнений музыкальных контрастов и сходств», метод «Музыкальных аналогий и импровизационной композиции». Рассмотрим подробнее каждый из вышеперечисленных методов.

Метод «Дифференциации и генерализации образных представлений». Его сущность заключается в гуманном, личностно ориентированном отношении учителя к творческому воображению каждого ребёнка. Благодаря данному педагогическому условию появляется реальная возможность оказывать опосредованное объективное влияние на обобщение и формирование целостного художественного образа произведения у детей, соответствующего авторской программе или ремарке. Драматургия метода состоит из трех этапов. На первом формируется потребность в восприятии музыки у учащихся. На втором этапе активизируются ассоциации художественного типа (для этого используются специально подобранные музыкальные коллекции, объединяемые по признаку сходства эмоционально-образного содержания произведений). На третьем этапе закрепляются представления о музыкальном образе, умения идентифицировать его с духовными и материальными жизненными прототипами.

Метод «Фокальных объектов». Дефиниция термина «фокальный» (от лат. focus – очаг) обозначает фокусную линию пучка лучей, исходящих от светящейся точки после их отражения от сферического зеркала или преломления в оптическом стекле. Применительно к нашему исследованию это определение объясняет-

ся следующим образом: свойства или признаки случайных, абстрактных объектов переносятся на совершенствуемый объект, в результате чего возникают неожиданные, оригинальные симбиозы, способствующие преодолению инерционного мышления. Например, совершенствуемым (фокальным) объектом может выступать незнакомая мелодия, исполненная в виде сольфеджио, случайными объектами - вариативные эпитеты средств музыкальной выразительности.

Метод «Сравнений музыкальных контрастов и сходств». Суть его функционального применения может быть разной и заключаться в выявлении как семантических, так и технических различий и тождеств между произведениями или в рамках одного сочинения.

Метод «Музыкальных аналогий и импровизационной композиции. Его использование может быть наиболее эффективным в разделе «Творчество». Сущность метода заключается в самостоятельном сочинении учащимися мотивов, фраз, предложений, периодов виртуального музыкального произведения без их синхронной нотной записи. Этот фрагмент композиционной работы по объективным причинам, обусловленным недостаточным знанием детьми нотной грамоты, выполняет учитель с использованием мультимедийного компьютера и Midi-клавиатуры.

Заключение. Таким образом, методы музыкальной эвристики, основанные на учёте индивидуальных свойств восприятия, характеризующиеся непроизвольным выявлением интонационных инвариантов и незнакомых семиотических значений в музыкальной композиции, активизирующие схожие художественному содержанию ассоциативно-образные представления у учащихся младших классов без субъективного влияния учителя, более эффективны по сравнению с традиционной формой развития у них культуры музыкального восприятия. Их действие обусловлено генеральной идеей о личностном, неалгоритмизированном постижении музыки ребёнком. В процессе использования данных методов осуществляется перевод ассоциативных представлений в стадию постижения личностного смысла в художественных произведениях, объективируется музыкальная креативность учащихся, знание которой позволяет им выполнять учебные задания не только репродуктивно, но и самостоятельно осуществлять эвристическую деятельность.

Список литературы

1. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: МГУ, 2003. – 416 с.
2. Голешевич, Б.О. Эвристические основы педагогики общего музыкального образования: монография / Б.О. Голешевич. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2009 – 272 с.: ил.

ОСОБЕННОСТИ СИНТАКСИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Т.А. Ковалевская
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Значимость работы над синтаксическими понятиями в начальных классах обусловлена в первую очередь их социальной функцией, ибо именно синтаксис как определенный участок языковой системы связывает язык и окружающий нас мир. Общеизвестно, что основное назначение речи – это выражение и восприятие мысли. Мысль же формулируется в предложении (основной единице синтаксиса);

и от того, как построено предложение, зависит точность и адекватность восприятия информации. Именно поэтому изучение синтаксиса важно с первых шагов обучения младших школьников русскому языку.

Цель данной статьи – показать особенности синтаксического анализа в начальных классах в контексте современных теорий научного синтаксиса. В программе по русскому языку для начальной школы предполагается формирование умения анализировать русские предложения, т.е. проводить синтаксический анализ предложений.

Материал и методы. Теоретической основой данного исследования являются положения теорий научного синтаксиса, в которых предложение рассматривается в трех аспектах: формальном, коммуникативном, семантическом. Методами исследования являются анализ лингвистической и методической литературы; изучение и анализ опыта работы учителей начальной школы; педагогическое наблюдение.

Результаты и их обсуждение. Учитель, работая над синтаксическими единицами, должен придерживаться некоторых общих условий: материал для синтаксического анализа надо тщательно отбирать, руководствуясь комплексом дидактических и лингвистических требований; работу над предложением не следует сводить к основанному на морфологии разбору по членам предложения.

Современный учитель должен иметь представление о том, что русское предложение «может быть повернуто» в трех направлениях:

1) к единицам более низкого уровня (разбор по членам предложения на основе теории о главных и второстепенных членах предложения);

2) к единицам более высокого уровня (выделение в конкретном предложении темы (данного) и ремы (нового) – коммуникативный подход);

3) к внеязыковой действительности (выделение компонентов предложения на основании их роли в реальной ситуации (субъект, предикат, объект, инструмент, локатив, темпоратив, адресат и др.) – семантический подход).

Очевидно, что существуют такие русские предложения, в которых все три способа анализа могут давать одинаковый результат:

Мальчик рисует (мальчик – подлежащее, субъект, тема; рисует – сказуемое, предикат, рема). Следовательно, при отборе дидактического материала необходимо соблюдать следующее правило: для разбора по членам предложения в начальных классах выбираются только такие предложения, в которых формальная структура не вступает в противоречие с семантической и коммуникативной.

Для синтаксического анализа следует также использовать предложения с прямым порядком слов: с препозицией подлежащего и постпозицией сказуемого. Прокомментируем данное положение. Традиционно считается, что в русском предложении свободный порядок слов. Это действительно так, если русское предложение берется вне контекста. Тогда мы можем свободно менять местами члены предложения. Однако из этого не следует, что порядок слов в русском предложении не является средством выражения определенных грамматических значений. Дело в том, что порядок слов – многофункциональное грамматическое средство: в языках со свободным порядком слов порядок слов выражает также смысловые отношения на уровне текста: Мать любит дочь и Дочь любит мать. Порядок слов в русском предложении обнаруживает не столько его формальное членение, сколько семантическую структуру (для русского предложения характерна препозиция субъекта), а также коммуникативное членение (т.е. деление на тему и рему в соответствии с функцией данного предложения в тексте).

Недостаточное внимание к этому может создавать на уроке конфликтные ситуации. Например, для разбора на уроке русского языка детям предлагается текст: «**Около школы разбит сад. В саду растут яблони».** Учащиеся должны найти главные члены во втором предложении. Главные члены (по определению учебника) отвечают на вопросы: «О чем говорится в предложении?» и «Что говорится об этом?». Но эти вопросы отражают не формальный аспект предложения, а коммуникативный, его актуальное членение. Ученик, который хорошо чувствует язык, ответит, что в предложении говорится о саде; что говорится? – что там растут яблони. Учитель же в угоду формальному членению предложения будет поправлять ученика и говорить, что в предложении говорится о яблонях; что о них говорится? – что они растут. Конфликта рассуждений не произошло бы, если бы учитель помнил, что порядок слов в русском предложении отражает коммуникативную структуру. Инверсия порядка слов (перестановка подлежащего в постпозицию – после сказуемого, а сказуемое в препозицию – перед подлежащим) указывает на то, что формальное членение не совпадает с коммуникативным членением. Для носителя языка более понятным является именно коммуникативное членение высказывания на две части, соответствующие двум частям мысли. Поэтому учащиеся должны разбирать в начальной школе предложения с прямым порядком слов, когда порядок слов обнаруживает совпадение формального и коммуникативного членения. Например, Моя старшая сестра учится в школе.

Для синтаксического анализа в начальной школе нельзя также предлагать детям коммуникативно нечленимые предложения. Эти предложения характерны для описаний природы, поэтому учитель должен обращать особое внимание на упражнения, в которых для синтаксического разбора предлагаются описательные тексты.

Прокомментируем данное положение. В учебниках по русскому языку достаточно много текстов, которые описывают статические или динамические состояния природы. Для текстов данного типа характерна препозиция сказуемого и постпозиция подлежащего, а также выдвижение на первое место в предложении обстоятельства места или времени, нередки в таких текстах и актуально нечленимые предложения. Образец же разбора обычно рассчитан на идеальные примеры, в которых подлежащее выражает активный, одушевленный субъект и находится в препозиции к сказуемому, выражающему действие; подлежащее входит в тему, сказуемое – в рему. (Например, Старшие школьники летом работали на стройке). Если эту схему применить к предложениям типа Налетел сильный ветер; С деревьев полетели желтые листья, то возникнет конфликтная ситуация в разборе. Первое предложение - коммуникативно нечленимое, оно все целиком «новое», т.е. здесь нет компонентов, обозначающих то, о чем говорится в предложении. Для второго предложения постановка вопроса «О чем говорится в предложении?» возможна, но ответ на него не совпадает с формальным членением предложения: «О чем говорится? – о деревьях; что о них говорится? – что с них полетели листья». Подлежащее входит в рему, стоит после сказуемого.

Нельзя предлагать детям для синтаксического анализа и первые предложения текста (интродуктивные) , так как эти предложения также являются коммуникативно нечленимыми, они задают тему следующих предложений. Интродуктивные предложения, как правило, коммуникативно не членятся: все предложение – это «новое», рема. (Есть у меня один знакомый.) Поэтому к подобным предложениям неприменима известная пара вопросов «о чем говорится \ «что говорится». Не имея внутри себя темы, интродуктивные предложения задают тему последующим предложениям текста, которые обычно бывают двусоставными с прямым

порядком слов и, следовательно, могут быть предложены для синтаксического анализа (Старик ловил неводом рыбу. Старуха пряла свою пряжу).

Заключение. Таким образом, учитель при синтаксическом разборе должен использовать такой дидактический материал, в котором бы учитывались современные положения теорий научного синтаксиса: форма, значение, назначение основной единицы синтаксиса – предложения.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

Р.Р. Кутькина
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В условиях динамичных процессов на современном этапе развития общества характерна смена образовательных парадигм, переход к новым педагогическим технологиям, ориентированным на вариативность, субъектность, творческую индивидуальность, личностный потенциал специалистов, способных быстро включаться в инновационные процессы и корректировать свою профессиональную деятельность.

Сложность и многоплановость вхождения студентов в практическую деятельность требует адекватной подготовки, прежде всего в рамках учебного процесса, подготовки, которая сможет соединить теоретические знания и практические умения в единое целое.

На необходимость замены "знаниевой" парадигмы по отношению к профессиональному образованию на деятельностную, практико-ориентированную парадигму указывают многие авторы (Ю. Ветров, Ф.Ялалов Т. Дмитриенко, П. Образцов и др.).

Образовательная программа по дисциплине «Психология начального образования» нацелена на подготовку учителей начальной школы, ориентированную на передовые достижения отечественной психолого-педагогической науки и достижения педагогической практики в области общего начального образования в соответствии с мировым тенденциям развития высшего профессионального образования.

Целью данной статьи является анализ и обобщение системы работы преподавателей кафедры психологии ВГУ по формированию практических умений и навыков у студентов педагогического факультета университета при изучении дисциплины «Психология начального образования».

Материал и методы. Деятельность профессорско-преподавательского состава кафедры психологии УО «ВГУ им. П.М. Машерова» по формированию практических умений и навыков у студентов педагогического факультета при изучении дисциплины «Психология начального образования». Анализ образовательных стандартов педагогических специальностей.

Результаты и их обсуждение. Для становления диагностической функции педагога разработан перечень методик, освоение которых позволяет реализовать требования образовательного стандарта к практической подготовке студентов при изучении курса «Психология начального образования».

Перечень диагностических методик по курсу
«Психология начального образования»

Таблица 1

№	Наименование методик	Цель
	Психологическая характеристика личности	
1	Беседа	Исследование направленности личности, мотивов и ценностных ориентаций.
2 3 4	Теппинг-тест Опросник Г.Айзенка. Темперамент Наблюдение	Исследование особенностей темперамента и характера (акцентуации характера).
5	Тест «Рисунок семьи»	Исследование эмоциональной сферы личности, взаимоотношений «родители-ребенок»
6	Методика «Лесенка» (ЩурВ.Г.)	Исследование особенностей самооценки личности и уровня притязаний.
	Социально-психологическая характеристика малой группы	
7	«Карта познавательных интересов»	Изучение ценностных ориентаций, и интересов группы
8	Метод социометрических измерений: «У кого больше?» (Коломенский Я.Л., Панько Е.А.)	Исследование структура межличностных отношений в группе
9	Методика «Два домика» (Венгер А.Л.) «Опросник САН»	Изучение психологического климата в группе.
	Анализ психологической готовности ребенка к обучению в школе:	
10	Методика диагностики уровня развития мелкой моторики рук (по Нижегородцевой Н.В., Шадрикову В.Д.)	Диагностика развития мелкой моторики рук
11 12 13 14 15	Экспресс-диагностика психического, интеллектуального развития 6-летних детей (Н,Я, Кушнир): «Тест в картинках» Методика «Нарисуй себя» Тест «Кубики» Методика «Классификация» Методика Пьерона-Рузера	Мотивационная готовность; Уровень интеллектуального развития; Уровень произвольной саморегуляции; Сформированность параметров учебной деятельности.
	Психологический анализ учебной деятельности учащегося	
16	Методика изучения отношения к учебным предметам (по Г.Н. Казанцевой)	Анализ мотивации учения
17 18 19 20 21	Методика Мюнстерберга «Найди слово» Методика «Парные связи» Методика «Классификация» Тест «Сложные аналогии»	Определение уровня развития познавательных процессов и способностей.
22	Методики «Кодирование», «Палочки и крестики» (Н.Я., Кушнир)	Определение уровня обучаемости и саморегуляции.
	Психологический анализ педагогической деятельности учителя	
23	Психологический анализ урока	Психологический анализ урока.

24	Наблюдение (по схеме Фландерса)	Исследование особенностей общения учитель-ученик
25 26	Тест на оценку уровня конфликтности личности Тест на определение коммуникативных и организаторских склонностей (В.В Синявского, Б.А Федоришина)	Анализ причин возникновения проблемных ситуаций в педагогическом общении. Исследование коммуникативных и организаторских способностей педагога

Работа по формированию практических умений и навыков студентов осуществляется в различных формах и видах: на практических и лабораторных занятиях в аудиториях (самодиагностика); на лабораторных и практических занятиях в УНКЦ ГОСШ №45 и центре психологической помощи УО «ВГУ им. П.М. Машерова»; во время прохождения педагогической практики в школе и других видах образовательных учреждений; во время выполнения курсовых работ по дисциплине; в научно-исследовательской деятельности; при самостоятельной работе студентов.

Тем самым идёт постепенное и поэтапное формирование практического умения в области психодиагностики. Учитывая результаты исследований, студенты учатся составлять индивидуальные коррекционно-развивающие программы и рекомендации для родителей.

В процессе изучения курса «Психология начального образования» формируются следующие виды практических навыков: воспроизводящие (работа по образцу и перенос известного способа в аналогичную ситуацию); реконструктивно-вариативные (перенос известного способа с некоторой модификацией в незнакомую ситуацию); частично-поисковые (перенос нескольких известных способов в нестандартную ситуацию); исследовательские **(**создание нового способа или метода).

Заключение. В процессе изучения дисциплины студенты овладевают системообразующими понятиями и категориями а также практическими приложениями психологии начального образования, что обеспечивает возможность правильного понимания многих психологических явлений и процессов, способствует учету возрастных возможностей детей и перспектив индивидуальных образовательных траекторий учащихся; формированию профессиональной мотивации в отношении личностных проблем и ориентации на постоянное самообразование в сфере своей профессиональной деятельности.

Процесс формирования готовности к успешной профессиональной деятельности представляет собой сложное и целостное личностное образование, соединяющее в себе мотивационный, содержательно-деятельностный, интеллектуальный, коммуникативно-технологический, результативно- действенный и оценочно-прогностический компоненты. Интегрируя профессионально-значимые качества, психические состояния и операциональный состав деятельности, практическая готовность реализуется на уровне духовно- познавательного освоения действительности (в форме понятия), и аксиологического отношения к миру (в форме ценностей) и социального (практического) действия.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод, пособие. – М.: Высш. шк. 1991.
2. Ялалов Ф.Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию// Интернет-журнал "Эйдос". - 2007. - 15 января. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm.
3. Купаевцев А.В. Деятельностная альтернатива в образовании // Педагогика, № 10. – 2005.–С. 27-33.

ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК ВИД ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Е.А. Кущина, Н.Г. Щербина
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что импровизация - первооснова художественного творчества детей, один из путей развития творческих способностей ученика. Выражая естественное проявление своих чувств и мыслей, ребенок интуитивно обращается к импровизации, при помощи которой находят выход самые первые, может быть, навыки, но, безусловно, и самые ценные в своей непосредственности опыты творчества. [1, с. 8].

Импровизация является основой музицирования. Важно понимать, что ценность такого любительского «музыкального сочинительства» в данном случае не только в результатах, но и в самом процессе овладения музыкальной речью. Музыкальная практика импровизации благотворно сказывается на развитии музыкальных способностей и личности в целом [2, с. 19].

Целью исследования является обращение к детскому творчеству как к методу воспитания, так как это - характерная тенденция современной художественной педагогики. Импровизация позволяет развивать умение видеть целое, постигаемое в единстве продуктивных и репродуктивных сторон мышления, дает возможность осознать процесс творчества в педагогике.

Материал и методы. Основой исследования являются труды по профессиональной педагогике, методике проведения занятий. А так же изучение и анализ педагогической, методической и психологической литературы, обобщение педагогического опыта.

Результаты и их обсуждения. Занятия импровизацией могут преследовать две взаимосвязанные цели: первую - выработку интонационного и ладового слуха, вторую - развитие творческой фантазии. Чаще всего при импровизировании от ученика требуется умение продолжить начатую учителем мелодию и завершить ее в тонике заданной тональности. Наряду с этим достаточно широко распространенным приемом не следует отказываться и от другого - импровизирования мелодии с выходом за пределы привычных мажорно-минорных ладовых соотношений, когда мелодия вовсе необязательно должна завершаться тоникой, а может уходить во всевозможные "вопросительные", "незавершенные" интонации. Импровизации могут быть - и ритмические, и связанные с исполнением (изменяющие характер, темп, динамику исполнения) и т.д.

Ценность импровизации как методического приема в работе с детьми - не в умении создавать музыкальные конструкции, а в потребности, готовности к выражению душевного состояния, важной мысли, впечатления. Только при таком начале импровизирования как творческого процесса можно уже предсказать появление не теоретически запрограммированной, завершенной на основе правил, сделанной по образцу музыкальной формы, а пусть робкое и наивное, но самостоятельное "взращивание" музыкальной мысли, которая может выразиться подчас в непредвиденной форме [3, с. 34].

В импровизации закрепляется владение несложными формами в одноголосии, закладываются основы (начала) подголосочной полифонической и многоголосной импровизации. Ученик младшего школьного возраста уже способен понять устойчивую связь между звуками и нотами и записать свою импровизацию. Это можно назвать сочинением. От подлинного сочинения записанная импрови-

зация отличается отсутствием глубокого оригинального замысла, продуманного содержания, выверенной формы, стремления передать выношенные идеи.

Занятия импровизацией могут преследовать две взаимосвязанные цели: первую - выработку интонационного и ладового слуха, вторую - развитие творческой фантазии. В условиях музыкальной импровизации дети могут наиболее полно раскрыть свои чувства, творческие возможности, соединить в единый процесс способности композитора и исполнителя. Однако при этом важен не только итог (сочиненная мелодия, интонация), но и сам процесс деятельности, в которой развиваются и формируются творческие способности личности.

Творческие задания позволяют широко опираться на субъектный опыт ребенка и вполне созвучны с концепцией личностно-ориентированного обучения. Важно, чтобы творческие задания носили и развивающий характер. С помощью них дети получают представления о различной высоте и продолжительности музыкальных звуков, тембровой, динамической, регистровой окраске, связи музыкальной и речевой интонаций, о жанрах, формах, стилях музыки разных эпох. Творческие задания помогают в формировании музыкального мышления детей. Зрительная наглядность в сочетании со слуховой, двигательной и тактильными ощущениями помогают детям получить представление об особенностях музыкального языка. При этом работают и развиваются такие механизмы мышления, как анализ, синтез, развивается образная речь детей. В момент выполнения творческих заданий у ребенка возникают музыкальные и внемузыкальные представления, активно воображение. Приобретая определенные знания, умения и навыки, дети приобщаются к музыкальному искусству, специфике его выразительных средств [6, с. 18-19].

Система этих заданий проецируется в двух плоскостях: обязательность постоянного обращения к субъектному опыту ребенка, к жизненным примерам, впечатлениям детей, а с другой - к произведениям искусства, в которых запечатлены знакомые им ситуации, образы, явления.

Специфика музыкально-творческой деятельности такова, что в ходе ее можно не только фиксировать результаты импровизаций, но и знакомить детей с наиболее характерными и важными средствами музыкальной выразительности. Музыкальные знания при этом приобретаются не путем тренировки и дидактического метода объяснения, а путем самостоятельного поиска необходимых средств для раскрытия эмоционального образа при импровизации и анализа типичных приемов музыкальной выразительности. Они фокусируются в новые знания о музыке, но уже более доступные, лучше воспринимаемые и запоминаемые детьми. Найденные же средства выразительности, трансформируясь в опорные знания, воплощают целую музыкальную мысль в контексте общего произведения и вместе с тем являются относительно самостоятельно усвоенными музыкально-теоретическими понятиями.

Заключение. Уроки импровизации - это не только уроки музыки, но и уроки жизни, их цель - взрастить творческую личность. Нет более эффективного и надежного пути к этой цели как через импровизацию – неподготовленное сиюминутное спонтанное выражение своих чувств и мыслей речи. Обучая импровизации - «сходу грамотно и метко» выражать себя на публике, мы тем самым даем не только знания и навыки, но и ориентиры, установки как основу непредвиденного жизненного поведения. При этом акцентируется развитие, воображение, изобретательность, смелость и готовность находить новые неожиданные пути в разрешении возникающих проблем

Список литературы
1. Безбородова, Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. / Л.А. Безбородова, Ю.Б. Алиев. - М.: Академия, 2002.
2. Гришанович, Н.Н. Концепция художественно-эстетического образования учащихся общеобразовательных школ Белоруссии / Н.Н. Гришанович. - Мн., 1991.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: "Питер", 1999.
4. Немов, Р.С. Психология: - 3-е изд. / Р.С. Немов. - М., 2002.
5. Амасович, Н.В. Дидактические основы формирования опыта творческой деятельности у младших школьников: Автореф.дис. / Н.В. Амасович. — Мн.,1996.
6. Петрушин, В.И. Музыкальная психология. / В.И. Петрушин. — М., 1997.

ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

З.К. Левчук
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Одной из приоритетных задач системы образования является реализация здоровьесберегающего компонента методической системы, предполагающего сохранение и укрепление здоровья детей в процессе их обучения.

Формирование здорового образа жизни представляет собой активные действия, укрепляющие здоровье, выносливость, работоспособность, психическую и физическую гармоничность, стремление быть здоровым.

Следует отметить, что в школах проводится большая работа по укреплению здоровья детей. С этой целью совершенствуются программы, применяются современные технологии обучения, объем учебной нагрузки приводится в соответствие с функциональными и возрастными возможностями учащихся, обеспечиваются санитарно-гигиенические условия обучения.

Вместе с тем учителям достаточно сложно планировать и проводить учебные занятия, направленные на укрепление здоровья детей. Одной из причин является недостаточная информированность учителей о здоровьесберегающих технологиях обучения, отсутствие валеологической информации в содержании учебных программ.

Цель нашего исследования – вычленить факторы, способствующие реализации здоровьесберегающей технологии в процессе начального обучения математике.

Материал и методы. Для реализации цели исследования использовались следующие методы: изучение, анализ и систематизация литературных источников, проведение анкетирования, организация наблюдений с последующим анализом полученных результатов.

Результаты и их обсуждение. Сущность понятия «здоровьесберегающая педагогика» раскрывается в работах Смирнова Н. К. как педагогическая система, основанная на приоритете ценности здоровья, который необходимо воспитать у учащихся и реализовать при проведении учебно-воспитательного процесса; как образовательная система, провозглашающая приоритет культуры здоровья и технологически обеспечивающая его реализацию при организации обучения, в учебно-воспитательной работе и содержании учебных программ для педагогов, уча-

щихся и их родителей; как сфера медико-психолого- педагогических знаний о построении образовательного процесса и содержании учебно-воспитательных программ с учетом интересов здоровья учащихся и педагогов [1, 37].

Цель здоровьесберегающих образовательных технологий обучения – обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Исследование показывает, что реализации этой цели служит включение в содержание уроков информации о правилах здорового образа жизни и обеспечение практики применения полученных знаний.

Так как уроки математики позволяют с помощью точных математических расчетов формировать знания и убеждения учащихся, то учителям предоставляется возможность в учебной деятельности показывать значение и пути организации здорового образа жизни.

Например, вред курения характеризуется в условии заданий вида: «Одна пачка сигарет, выкуренная в течение дня, сокращает жизнь человека на 5 часов. Сколько часов жизни сократится за неделю, за месяц, за год?»

Решение этой задачи: «1) 5х7 = 35(ч) – продолжительность сокращения жизни за неделю; 2) 5х30 = 150(ч) – продолжительность сокращения жизни за месяц; 3) 5х365 = 1825(ч) – продолжительность сокращения жизни за год», - убеждает учащихся в тяжелых последствиях курения.

Так как 25% молодых людей начали курить из любопытства или из подражания взрослым, то раннее убеждение младших школьников во вреде курения позволит избежать появления этой пагубной привычки.

Вредное влияние на зрение детей оказывает их близкое расположение относительно телевизора. Предотвращению этого служит выполнение заданий вида: решить неравенство 2 м< а< 5м, где а – оптимальное расстояние до телевизора. Практическому применению знаний способствует поиск ответов на вопросы типа: «Правильно ли расположена мебель в комнате, если расстояние между диваном, на котором сидят дети, просматривающие телепередачи, и телевизором 175 см?».

Решение неравенства, ответы на предложенные вопросы побуждают учеников применять полученные знания в повседневной жизни. Аналогичные задания позволяют познакомить с гигиенически-обоснованным расстоянием учебника, тетради от глаз ребенка. Это убеждает учащихся в необходимости правильной посадки и предотвращает заболевания сколиозом.

Повышению умственной работоспособности служит использование информации о том, что высокая работоспособность человека достигается с 8-ми до 12-ти и с 14-ти до 17-ти часов. Низкая – с 3-х до 5-ти и с 12-ти до 14-ти часов. Учитывая это, ученики составляют режим дня, определяют и сравнивают продолжительность периодов высокой и низкой работоспособности, убеждаются в необходимости проведения физкультурных минуток на уроках и активного отдыха между занятиями.

Формированию культурно-гигиенических навыков служит и информация об уходе за полостью рта, представленная в виде устного задания: «Если чистить зубы не регулярно, то через 10 лет остаются здоровыми только половина зубов. Сколько зубов из 28-ми остались здоровыми у Миши, который ленился чистить зубы регулярно?»

Необходимость выполнения режима дня подчеркивается в заданиях вида: «Сколько часов отводится на ночной сон ученику начальных классов, если по режиму дня ему надо ложиться спать в 20 часов, а вставать – в 7 ч?». «Сколько вре-

мени отводит на укрепление здоровья лучший спортсмен класса, если утренней гимнастикой он занимается 15 мин, спортивными занятиями 1 ч, играми на свежем воздухе 2 ч 45 мин, прогулками перед сном – 40 мин?».

Положительный пример авторитетного ученика класса или известного спортсмена наряду с математическими расчетами убеждают младших школьников в необходимости соблюдения режима дня и большого значения физкультурных упражнений для укрепления здоровья. Здесь же в процессе решения задач целесообразно познакомить учащихся с нормативами для получения высоких оценок на уроках физкультуры.

Значение проветривания классных помещений показывается в применении следующей информации: «Длина классной комнаты – 10 м, ширина – 5 м, высота – 3 м. Один ученик за час выдыхает примерно 10 л (куб. дм) углекислоты, которая вредна для здоровья человека. Определить, какая часть классного помещения заполнится углекислотой, выдыхаемой 20-ю учениками класса за 5 часов».

Решение этой задачи приводит учеников к выводу о том, что для того чтобы предотвратить ухудшение здоровья учащихся, необходимо регулярно проветривать классные комнаты.

После этого ученикам становится понятной математическая информация о минимальной продолжительности сквозного проветривания классной комнаты: осенью и весной в малые перемены по 4–10 мин, зимой по 1–2 мин; в большие перемены и между сменами в теплое время года 20–30 мин, в холодное – 5–10 мин.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование показало, что содержательная информация, применяемая на уроках математики, точные расчеты, служат формированию знаний и убеждений младших школьников, учат их применять полученные знания при организации здорового образа жизни.

Список литературы

1. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н.К. Смирнов. – М.: Аркти, 2003. – 272 с.

ЛИЧНОСТНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМАХ НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

С.В. Лоллини, В.А. Лоллини***
*Витебск, УО «ВГУ им. П. М. Машерова» **
*Витебск, УО «ВГМУ» ***

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 самосозна-

ния, т.е. завышенных самооценке и уровне притязаний, некретичности, игнорировании собственных ошибок.

Изменение школьных планов и сроков, начало учебных занятий совершенно небезразлично для детей. Их реакция неоднозначна, и не всегда учащиеся с успехом могут справиться с возникшими проблемами. Проблема школьной адаптации и дезадаптации вызвала огромный интерес психологов и физиологов [3, 4]. Целью нашей работы было выяснить, как дети психологически адаптировались к школьным занятиям при начальных этапах обучения.

Материал и методы. Исследования проводились на базе общеобразовательной средней школе № 44 г. Витебска. В исследовании принимали участия дети 6-7 лет, которые обучались в первом классе при школе. Нами использовались методы самооценки, определения уровня притязаний, школьная тревожность, которые были разработаны Дорожевец Т.В. [1].

Результаты и их обсуждения. Анализируя полученные данные мы увидели, что осенью самооценка составляла 35% в норме, завышенная самооценка 60%, а заниженная 5%. Тогда как весной значения этого показателя увеличиваются в сторону нормализации, но выделяется группа детей с заниженной самооценкой (табл.1), что свидетельствует о психологической неуверенности личности.

Для данной группы хорошо подходит теория Ж. Пиаже: в процессе приспособления равновесие может достигаться с помощью двух процессов – аккомодации и ассимиляции [5]. По полученным данным осенью были завышены уровень самооценки и уровень притязаний, что свидетельствует о преобладании ассимиляции, т.е. не критичности, игнорировании собственных ошибок. Тогда как весной обстоятельства изменились: значения самооценки в норме увеличиваются, а уровень притязаний в большей степени становится заниженным, т.е. в целом группа адаптировалась к школьным условиям. Но выделяется небольшая подгруппа которая не смогла адаптироваться из за заниженной самооценки и уровня притязаний.

Таблица 1.

Уровень личностной адаптации детей

Значения	Самооценка (осень)	Самооценка (весна)	Уровень притязаний (осень)	Уровень притязаний (весна)	Школьная тревожность (осень)	Школьная тревожность (весна)
Норма	35%	44%	25%	33,3%	55%	45%
Завышена	60%	38,8%	45%	11,1%	27,7%	55,5%
занижена	5%	11,1%	25%	50%	-	-

У девочек данной группы в начальный период обучения уровень самооценки был завышен, а уровень притязаний занижен, т.е. в данном случае наблюдается как бы равновесие между двумя показателями, что может привести к адаптации к школьным условиям. Весной такое положение сохраняется. Таким образом, можно предположить, что у девочек данной группы произошла личностная адаптация к школьным условиям.

У мальчиков данной группы дела обстоят по другому. В начальный период обучения уровень самооценки находился у преобладающего большинства в норме, тогда как, уровень притязаний в процентном соотношении разделился между нормой и заниженным значением. Отсюда вытекает, что группа мальчиков может быть разделена на 2 подгруппы. Одна подгруппа положительно реагировала на

изменения окружающей их обстановки, нормально воспринимала происходящие изменения, связанные со школьным процессом. В другой, отмечена повышенная тревожность.

К весне положение у мальчиков изменилось. Уровень самооценки стал завышенным, уровень притязаний так же завышен, что свидетельствует о не критичности и игнорировании собственных ошибок.

Заключение. Таким образом, мы можем сделать вывод, что девочки данной группы полностью адаптировались к школьным условиям, тогда как у мальчиков наблюдалась иная картина. К концу учебного года у небольшой группы мальчиков повысилась не критичность к собственным ошибкам, завышенная самооценка и заниженная успеваемость. Это свидетельствует о недостаточной адаптированности к школьным занятиям. Данные ребята находятся в зоне риска, что требует индивидуального подхода в обучении.

Список литературы

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.
4. Грабчыкава А.С., Няборская Т.А. Праблемы пачатковай школы і прапановы па іх вырашэнню //Пачатковая школа – 2003. - № 6. С. 3-5.
5. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Мир, 1969. – 569 с.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

В.М. Минаева
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Со второй половины XX века в мире стал активно развиваться процесс изменения в системе ценностей, произошло осознание взаимосвязи экологического неблагополучия с состоянием не только экономики, но прежде всего культуры, нравственности в отношениях к людям и природе. Преодоление взгляда на природу как на простой объект человеческих манипуляций, пересмотр прагматичного подхода к ней привело к признанию ее духовной ценности и важности для разностороннего развития личности.

Экологическая подготовка специалистов для работы с детьми дошкольного возраста продолжает оставаться важной педагогической проблемой, что обусловливает актуальность проведенного нами исследования. Такая подготовка включает не только усвоение системы экологических знаний, использование умений, навыков, опыта, норм поведения, но и создание условий для формирования экологического сознания экоцентрического типа. На ее решение направлены и положения образовательного стандарта Республики Беларусь, где представлена система дисциплин, которая позволяет оптимизировать процесс экологической подготовки будущих педагогов дошкольных учреждений. В частности, это интеграция содержания курсов «Педагогика», «Дошкольная педагогика», «Теория и методика ознакомления детей дошкольного возраста с природой», «Практика по естествознанию», «Основы эколо-

гии» и НИРС, которые должны обеспечить решение задач экологического образования студентов. Целью данной статьи является создание системы экологической подготовки студентов к работе с детьми дошкольного возраста.

Материал и методы. В исследовании в качестве рабочего материала использовалась теоретико-методологическая литература по обозначенной проблеме, представленная работами известных в этой области ученых. Применены методы общенаучного характера: анализ, синтез, обобщение, сравнение, а также метод наблюдения.

Результаты и их обсуждение. Экологизация знаний и умений студентов осуществляется нами постепенно, начиная с первого курса. Так, на занятиях по курсу «Педагогика» студенты рассматривают экологическое воспитание как необходимый компонент формирования всесторонней и гармонически развитой личности, тесную взаимосвязь экологического с проблемами умственного и эстетического воспитания детей. Это подводит их к мысли о комплексном междисциплинарном решении вопросов экологического образования.

Проведение занятий по таким темам, как «Методика научно-педагогического исследования», «Цель и задачи воспитания», «Личность ученика как субъект обучения и воспитания», «Эстетическое воспитание», «Перспективы развития детского и молодежного движения на современном этапе» и др. предоставляют реальную возможность для анализа и изучения направлений, форм и методов экологического воспитания. Становятся понятными идеи гуманизации, пронизывающие деятельность современного образования которые направлены на воспитание личности с экологическим типом мышления, способной к природоохранной деятельности.

Следует отметить значение в экологической подготовке студентов курса «Основы экологии», в который включено изучение законов, закономерностей и принципов экологии как науки.

Внимание студентов акцентируется на том, что биологическое и социальное развитие человека невозможно без интенсивного использования природных ресурсов. В связи с этим оно должно быть рациональным и предусматривать их воспроизводство. Кроме того, расширяется круг знаний о методах научного исследования, о приспособленности организмов к различным средам обитания, о социальной экологии и охране природы, что обеспечивает понимание интегративных связей между разными науками.

Экологической подготовке уделяется пристальное внимание и в период проведения полевой практики по естествознанию. Она предусматривает изучение объектов флоры и фауны в их естественных условиях обитания. Экскурсии проводится в различные биоценозы, сочетаются с наблюдениями и самостоятельной работой в лаборатории.

В ходе полевой практики студенты приобретают навыки не только организации и проведения научно-исследовательской работы, но и культуры поведения и деятельности в природе.

На занятиях по дошкольной педагогике особое место отводится рассмотрению нетрадиционным формам работы с родителями, способствующих экологическому воспитанию детей дошкольного возраста. Обсуждаются вопросы о том, как провести:

- брифинг, где выясняется современное состояние проблемы экологического воспитания детей в дошкольном учреждении;

- экспресс - консультации родителей по возникающим проблемам и вопросам экологической направленности;

- экскурсии по группам и участку детского сада для знакомства с образовательно-развивающей экологической средой;

- неделю творчества экологической тематики, где в сотрудничестве проявляются возможности педагогов, родителей и детей;

- семинары-практикумы, выявляющие воспитательное значение непосредственного общения детей и взрослых с природой, что побуждает ребенка ответственно относиться к природному окружению и др.;

- панораму добрых дел. Как привлечь родителей для оказания помощи в создании экологического уголка группы, выращивания зеленого корма для обитателей уголка природы.

Профессиональная экологическая подготовка будущего воспитателя находит продолжение на занятиях по «Теории и методике ознакомления детей дошкольного возраста с природой». При изучении объектов неживой и живой природы углубляются понятия о наследственности, среде и ее факторах, экологии организмов, организуются фенологические наблюдения, ведение календарей природы, проведение экскурсий в природу, что способствует существенному дополнению знаний курсов «Педагогика» и «Дошкольная педагогика». Содержание этого предмета дает возможность использовать активные формы, методы и приемы обучения: экологические игры, дискуссии; решение проблемных экологопедагогических ситуаций; прогнозирование; выполнение творческих заданий, подготовка реферативных сообщений, их обсуждение; написание резюме и аннотаций на статьи из периодических экологических изданий; просмотр, проведение и анализ воспитательных мероприятий экологической направленности в дошкольных учреждениях.

Рассматриваются специфические методы экологического воспитания: направленные на формирование экологических представлений (экологической лабилизации, ассоциаций, художественной репрезентации природных объектов); на отношение к природе (экологической идентификации, эмпатии, рефлексии); на формирование умений и навыков взаимодействия с природой (экспектации, ритуализации деятельности в природе, экологической заботы).

Также важным является процесс формирования у студентов умения использовать знания и опыт, участвуя в научно-исследовательской работе: выступления на конференциях с научными докладами, подготовка и защита дипломных проектов. В тематике дипломных работ особое место отводится исследованиям по тем разделам дидактики и теории воспитания, а также частным методикам, в которых имеется экологический материал. Апробируются результаты экспериментальной работы студентов во время педагогических практик и во время подведения их итогов.

Заключение. Таким образом, использование продуманной взаимосвязи и системы в работе по экологическому образованию студентов ВУЗа дает возможность им по-новому осмыслить важность и перспективы экологического воспитания подрастающего поколения, применить свои знания и умения в практической деятельности в дошкольных учреждениях.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МУЗЫКИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.Е. Островская
Полоцк, Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В дошкольном возрасте формируется фундамент будущей духовной культуры человека. Поэтому большое внимание следует уделять воспитанию эстетиче-

ских чувств, эффективность которого обусловлена целостным развитием самой личности, а также целенаправленностью и системностью педагогического воздействия.

Цель данной работы – определить особенности восприятия музыкального произведения детьми дошкольного возраста.

В дошкольном возрасте эстетическое чувство трактуется как способность к сопереживанию, которая развивается в художественной деятельности. Искусство заставляет ребенка задуматься над очень многим и прочувствовать то, что затруднительно для него или вообще невозможно в повседневной жизни. Сила искусства в эмоциональном воспитании детей огромна. Известный композитор Д.В.Кабалевский так говорил о значении искусства для детей: «Оставляя неизгладимое впечатление на всю жизнь, оно уже в эти ранние годы дает нам уроки не только красоты, но и уроки морали, нравственности и идейности. И чем богаче и содержательнее эти уроки, тем легче и успешнее идет дальнейшее развитие духовного мира детей».

Для формирования способности к сопереживанию чрезвычайно благоприятен такой вид художественной деятельности в детском саду, как слушание музыки.

Восприятие музыкального произведения – очень сложная внутренняя деятельность, в которой участвуют воображение, внимание, мышление, память, эмоции, воля. Каждый из этих процессов выполняет важную функцию в знакомстве с явлениями окружающей действительности через искусство.

Одним из существенных пластов содержания произведения музыкального искусства являются эмоции, отражающие человеческие переживания. «Вся звуковая сторона музыки, все её бесконечное разнообразие есть средство выражения человеческого духовного мира, – утверждает В.Г.Гожников, – и как важной его части – эмоций, чувств, настроений». Следует отметить, что музыка способна не только отражать многоликий мир человеческих переживаний, но и очень точно выражать внутреннюю структуру эмоций, практически «моделируя» их сущность. Такое полное воспроизведение эмоциональных явлений в музыке можно объяснить тем, что она по своей природе является искусством интонируемого смысла. Многими учеными интонация в музыке понимается как выразительно-смысловая единица музыкального языка, являющаяся проводником в сложном лабиринте музыкальных образов (Б.В.Асафьев, В.В.Медушевский, В.Н.Холопова).

Закладывая у дошкольников элементарные основы музыкальной культуры, необходимо учитывать крайне ограниченные возрастные возможности детей.

На первом- втором году жизни малыши различают общее настроение, характер музыки, следовательно, воспринимают эмоционально её содержание.

В младших группах детского сада в силу неустойчивости внимания дети лучше воспринимают небольшие, яркие по своим образам произведения, особенно песни. Выразительные интонации певческого голоса, мимика поющего особенно их захватывают. Для этого возраста характерны внешние проявления эмоций – жесты удивления, восхищения, выражающиеся в подпрыгивании, прихлопывании. Однако чувства, вызванные музыкой, быстро возникают и также быстро исчезают.

В старшем дошкольном возрасте происходят существенные изменения в эмоциональном мире ребенка. Они вызваны, прежде всего, повышением общего уровня психического развития, усложнением характера деятельности, обогащением жизненного опыта. Переживания детей приобретают более глубокое содержание и характеризуются разной направленностью. Все это способствует развитию новых психических качеств, в частности, эстетических чувств. Способность к со-

переживанию у дошкольников только начинает развиваться и в этой связи обладает рядом характерных признаков обычного житейского чувства. А именно: теряет условность и контролируемость переживания, так как дошкольник сочувствует реальному образу, и в первую очередь самому себе. Осмысление своего переживания приводит ребенка к осознанию развития художественного образа, а затем и к личностной идентификации с ним. Под идентификацией понимается, во-первых, эмоциональное перевоплощение дошкольника в воображаемый образ, ролевое отождествление себя с этим образом, во-вторых – присвоение и включение в свой духовный мир эмоций воплощаемого образа как собственных, личностных. При этом у дошкольника выделяют две стадии развития способности к сопереживанию: эмоциональную, основанную на механизме подражания, воспроизведения моторных, речевых и эмоциональных характеристик художественного образа, и предикативную, заключающуюся в умении предчувствовать, предугадывать развитие образа в конкретных жизненных ситуациях на основе глубокого распредмечивания эмоционального содержания музыки. Такому отождествлению содействует активная деятельность воображения детей в процессе слушания музыки, обеспечивающая связь переживаемых ими чувств с эмоциональным содержанием произведения.

Дети пяти-семи лет имеют достаточно развитое произвольное внимание, умеют сосредоточиваться, улавливать музыку детально. Их музыкальная любознательность, интерес осознанны и проявляются в потребности многократного общения с любимыми произведениями. Ребята способны почувствовать общее настроение музыки и проследить за развитием художественного образа. Они отмечают наиболее выразительные музыкальные средства и определяют характер музыки, например: какая музыка медленная, тяжелая (о пьесе В.Ребикова «Медведь»). Дети в состоянии сопоставить отдельные явления действительности с впечатлениями от восприятия музыки.

Четырех- и пятилетние дошкольники очень живо, иногда бурно и весело откликаются на плясовую мелодию. У них появляется заинтересованность содержанием произведения, рождаются вопросы, связанные с желанием узнать, о чем рассказывает музыка. Вырисовываются отдельные проявления музыкальной памяти, желание рассказать о впечатлениях после прослушанной песни или пьесы.

Заключение. Таким образом, произведения музыки не только расширяют представления ребенка, обогащают его знания о действительности; главное – они вводят его в особый, исключительный мир чувств, глубоких переживаний. Поэтому основная задача педагога – научить дошкольника понимать эмоциональное содержание музыкального произведения, направить сопереживание ребенка на художественный образ и тем самым придать ему эстетический характер.

Список литературы

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в дошкольном возрасте / Л.С.Выготский. – М., 1967.
2. Держинская, И.Л. Музыкальное воспитание младших дошкольников / И.Л. Держинская. – М., 1985.
3. Савельев, Г. В. Волшебный мир музыки / Г.В.Савельев // Пралеска. – 2002. – №10. – С.9–15.
4. Савельев, Г.В. Дошкольники слушают музыку / Г.В.Савельев. – Гомель, 2005.

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ НАЧИНАЮЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

О.Н. Рыбакова
Полоцк, Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В жизни каждого человека приходит момент, когда он выступает в роли адаптанта. Выпускники колледжа – молодые учителя начальных классов – начинают также осваивать эту сложную роль. По окончании учебного заведения молодые специалисты испытывают трудности в адаптации к новой педагогической среде. Актуальность данной темы заключается в недостаточной освещенности в психолого-педагогической литературе проблем подготовки выпускников средних специальных учебных заведений к преодолению трудностей в профессиональной адаптации и возникающей необходимости исследования путей их преодоления.

Проблемы адаптации молодых специалистов проявляются в использовании неконструктивных механизмов поведения: отрицания сложностей и неудач, вытеснения мыслей о проблемах, отрицательных эмоций, переживаний, связанных с ними. Это затрудняет изменение неадекватных представлений, отношений и оценочных суждений, восприятие новой информации, которая не соответствует их взглядам, оценкам, сформированным еще на этапе обучения. Следствием неадекватного восприятия ситуаций учебной деятельности, общения с коллегами, учениками и их родителями выступают глубокие, длительные кризисы, которые переживают многие молодые специалисты.

Целью данной работы является выделение основных проблем адаптации молодых специалистов на этапе самостоятельного профессионального становления.

Для реализации данной цели осуществлялся анализ психолого-педагогической литературы, педагогическое наблюдение, проводились беседы, анкеты с учащимися выпускных групп и бывшими выпускниками колледжа.

Анализ педагогического опыта убеждает, что выпускник колледжа лучше подготовлен теоретически: знает не только педагогику, психологию, но и методику преподавания учебных дисциплин. Вместе с тем он недостаточно владеет необходимыми умениями и навыками ведения учебной и воспитательной работы, общения с детьми и родителями, очень неуверен в себе. Он должен «войти» во все эти проблемы, адаптироваться к педагогической деятельности.

Процесс адаптации начинающего учителя длится от нескольких месяцев до нескольких лет. Не секрет, что, придя в школу, педагог нередко больше всего боится войти в учительскую, общаться с опытными коллегами, встретиться с родителями и услышать их вопросы, находить мгновенное решение постоянно возникающих проблем, держать дисциплину, общаться с детьми.

Со временем, наделав достаточное количество ошибок, молодой специалист привыкает к школе, классу, к педагогическому, родительскому и детскому коллективам, усваивает нормы и требования данного учреждения образования, знакомится с существующими традициями. На все это уходит достаточное количество времени, сил.

Время, необходимое для адаптации каждому конкретному педагогу, определить не возьмется никто. Прежде всего, оно зависит от уровня сформированной профессиональной компетентности, от того, как молодой учитель «впишется» в тот или иной педагогический коллектив, и, естественно, от того, как с самого начала педагогической деятельности сложатся его отношения с детьми, родителями.

Переступая порог школы, выпускник колледжа, исполняя функциональные обязанности учителя, сталкивается с рядом проблем. Одни из них являются объ-

ективными в силу того, что молодому специалисту приходится вступать в тесное взаимодействие с родителями учеников, давать рекомендации по воспитанию ребенка.

В настоящее время наблюдается тенденция к снижению возраста родителей учеников. Это может вызывать неадекватную их реакцию на указания молодого учителя в силу того, что разница в возрасте в среднем равна 2-3 годам. Это формирует у педагога неуверенность в себе, боязнь контактов с родителями, стремление сообщать им только позитивные успехи ребенка, а также страх перед необходимостью совместной работы с родителями по преодолению причин неуспеваемости ученика. Молодой учитель избегает непосредственного выхода на контакт с родителями, предпочитая закрывать глаза на существующие проблемы. Также возрастной фактор молодого специалиста порождает затруднение общения с детьми, которые видят в учителе старшего друга и допускают фамильярное общение, необязательность в выполнении требований. Не каждый молодой специалист соблюдает определенную дистанцию «учитель-ученик», что снижает эффективность его деятельности.

В современных школах сложилась ситуация преобладания учителей зрелого и пожилого возраста. В связи с этим, попадая в педагогический коллектив, выпускник колледжа стремится к самоизоляции, не всегда решительно обращается к старшим коллегам, пытается «вариться в собственном соку», не выражает собственных идей, мнений, позиций. Безоговорочно подчиняется сложившимся традициям в учреждении образования, что подавляет его внутреннюю творческую инициативность. Одновременно с основной профессиональной деятельностью молодому специалисту приходится выполнять дополнительный объем методической работы по настоянию старших коллег.

К разряду субъективных проблем, возникающих в первые годы работы молодого специалиста, можно отнести несоответствие реальных результатов педагогической работы субъективным ожиданиям.

В процессе профессиональной подготовки учащихся в колледже больше внимания уделяется формированию профессиональных компетенций, которые не всегда становятся личностным новообразованием и не являются компетентностью молодого педагога, позволяющей эффективно их использовать в профессиональной деятельности. Данное противоречие проявляется в желании молодого учителя использовать все полученные знания за период учебы одномоментно, неумении дифференцировать методические приемы с учетом уровня подготовленности и способностей учеников, профилей их интересов, отсутствии личного опыта в управлении ученическим коллективом.

В последние годы изменился облик ученика начальных классов, для которого источником получения знаний является не столько слово учителя и учебник, сколько интернет-ресурсы. Современный ученик начальных классов имеет активный доступ к компьютеру, интернету, многоканальному телевидению, что не всегда характерно для молодого учителя. Отсюда вытекает проблема невозможности использования молодым педагогом компьютерных технологий, элементов анимации в процессе обучения.

Итоги работы участников образовательного процесса колледжа в данном направлении обсуждались на методическом совете и заседаниях предметно-цикловых комиссий.

Заключение. Анализ выявленных проблем показывает необходимость целенаправленной работы по формированию профессиональной компетентности молодого педагога до момента окончания учебы в колледже. Для того, чтобы

профессиональные знания и умения входили в структуру личности молодого педагога и давали определенные преимущества учителя перед учениками, способствовали более успешной адаптации выпускника колледжа в учреждении образования, необходимо включение учащихся в работу коммуникативных тренингов, тренингов по конфликтологии, тренингов личностного роста, позволяющих сформировать гибкость личностного поведения, многосторонний профиль будущего специалиста, способного преодолевать проблемно-педагогические ситуации и находить самостоятельный выход в кризисных условиях.

В период обучения в колледже учащиеся получают широкий спектр профессиональных знаний, умений и навыков. Для повышения адаптивности необходимо акцентировать внимание учащихся на выработке индиви-дуального стиля в работе, на поэтапное вживание в профессию, на первоначальное усвоение тех форм работы, в которых молодой педагог увереннее себя ощущает.

В связи с активным внедрением компьютерных технологий в образовательный процесс, в учреждениях образования, готовящих учителей начальных классов, необходимо создавать условия для обучения использо-ванию инновационных компьютерно-информационных технологий в преподавательской деятельности.

Осуществляя подготовку учащихся к профессиональной деятельности, прогнозируя успешное протекание адаптации начинающих учителей начальных классов, следует особое внимание уделять формированию личностной компетентности будущего специалиста.

Список литературы

1. Батурина Г. И., Кузина Т.Ф. Введение в педагогическую профессию: уч. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1998.-176 с.
2. Вышинская Е.Г. Механизмы психологической защиты личности как специфическое средство адаптации студентов в новом образовательном пространстве// Психологический журнал. – № 1. – 2009.
3. Голушкова Н.М. Психологическая компетентность педагога как одно из важнейших условий эффективности образовательного процесса//Психологический журнал. – № 3. – 2008.
4. Жданович А.А. Карьерные ориентации студентов: социальные и психологические факторы// Психологический журнал. – № 4.– 2008.
5. Макарова А.Н. Адаптация студентов к профессионально-педагогической деятельности: диссертация. – Нижний Новгород, 2005.
6. Мирзаянова Л.Ф. Упреждающая адаптация студентов к педагогической деятельности. – Мн.: Беларуская навука, 2003. – 221с.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПРОВЕДЕНИЮ НАБЛЮДЕНИЙ И ОПЫТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ТРУДУ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

А.Ф. Солодкова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В XXI веке интенсивно развиваются технологии получения искусственных материалов с заданными свойствами. Человек должен научиться рационально их использовать с целью создания современной предметной среды. Безусловно приоритетная в этом роль школы обусловливает актуальность проведенного исследования.

Будущий учитель стремится получить знания, приобрести практические умения и навыки, которые смог бы творчески реализовать на практике и готовить учащихся к преобразовательной и созидательной деятельности. Целью данного исследования является выявление особенностей подготовки студентов к занятиям по труду в начальной школе.

Материал и методы. Рабочим материалом послужила теоретическая и методическая литература по обозначенной теме. При этом использовались методы анализа и обобщения, сравнительно-сопоставительного анализа и метод наблюдения.

Результаты и их обсуждение. На занятия по методике трудового обучения студенты имеют дело с разнообразным миром материалов – от природных до самых необычных не традиционных, большим количеством способов их обработки, особенностями действия ручных инструментов и приспособлений в разных трудовых ситуациях [1].

Проводимые наблюдения и опыты по изучению свойств материалов, приемов работы, разработки рациональных конструкций объектов помогают студентам не только углубить знания об изученном, расширить свой кругозор в той или иной области технологии, но и понять значение подобной работы для развития учащихся. Ведь одна из важных задач учителя при организации и проведении опытов и наблюдений, лабораторных работ на уроке – учить детей самостоятельно добывать знания, которые помогут им осмысленно и целенаправленно трудиться. Элементы исследовательской работы желательно вводить на каждом занятии. Целенаправленные наблюдения активизируют познавательную деятельность школьников, вызывают интерес к процессам и результатам труда. От урока к уроку происходит обогащение сенсорного опыта учащихся в практической деятельности. Через ощущения и восприятие они получают информацию о свойствах и качествах предметов. К.Д.Ушинский утверждал, что если учитель хочет что-то запечатлеть в детской памяти, он должен позаботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств приняло участие в акте запоминания [2, с.35].

Так, по теме «Соломоплетение» студенты проводят ряд наблюдений и опытов по изучению строения стеблей злаков и их назначения, выявляют и применяют на практике такие свойства соломки, как мягкость, жесткость, толщина. Они знакомятся с разнообразной цветовой гаммой соломки, узнают, как в природе можно получить десятки оттенков ее в разное время созревания, сами придают соломке нужный цвет искусственным путем, подвергая ее тепловой обработке, отбеливанию, окрашиванию.

На педагогической практике студенты приходят к убеждению, что наблюдения и опыты, выполняемые на уроках по соломоплетению, позволяют активизировать различные ощущения учащихся (зрительные, слуховые, кожные, мускульно-двигательные). Школьники рассматривают соломку, изделия из нее, распознают на глаз и на ощупь полые соломинки, соломенные ленты, лицевую и изнаночную стороны соломки, гладят рукой, слушают какие звуки издают при резании соломки. Выявляя свойства соломки в сухом и увлажненном состоянии ее сминают, разрезают, сгибают, сплетают соломенную плетенку, скручивают в жгут пучок из нескольких соломин, завязывают влажную соломину в узел и делают вывод: сухая соломка хрупкая, ломается, трескается, расщепляется, крошится, рвется, а влажная - обладает упругостью, пластичностью, гибкостью, подвергается плетению, скручиванию. Активизация разных видов ощущений помогает учащимся получать более полное представление об этом материале.

Для того, чтобы использовать материал по назначению, необходимо изучить его свойства. Каждый материал может обладать рядом достоинств. Просто изу-

чать всевозможные свойства материала отдельно от практической деятельности не всегда целесообразно. Важно выявить те качества материала, которые были бы наиболее выразительны в конкретном изделии. Лучше работу по выявлению свойств материала сочетать с творческой деятельностью студентов, когда им при решении практической задачи предстоит осуществить поиск и выбор материала, способов его обработки. Хорошо сравнивать разные виды материалов и выявлять общие признаки и отличия, переносить сформированные знания и умения на новые ситуации.

Студенты на основании проведенных наблюдений и опытов постепенно осваивают разные приемы обработки материалов, составляют информационные предметно-графические карты, коллекции материалов.

Например, овладев способами получения объема в аппликации (создание предметов композиции из трубочек, кулечков, комочков бумаги, путем гофрирования, торцевания, сгибания, приклеивания деталей за половину, клапан) студенты разрабатывают предметно-графическую карту так, чтобы ею можно было воспользоваться на практике в школе.

Заключение. В результате регулярного проведения наблюдений и опытов знания студентов систематизируются, углубляются, становятся прочной основой для развития как своего так и детского творчества. Студенты приобретают привычку сначала изучить, исследовать предмет, явление, а затем совершать необходимые действия, с сознанием дела устранять допущенные ошибки. За период обучения по методике трудового обучения каждый студент пополняет свое индивидуальное портфолио учебными и творческими работами, информационными картами.

Список литературы

1. I–IV классы: учебные программы для общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения / Министерство образования.
2. Ушинский К.Д. Об учебно-воспитательной работе. – М., 1939. – С.35.

ВЫХАВАННЕ ВУЧНЯЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ СРОДКАМІ НАРОДНАЙ ПЕДАГОГІКІ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАГА ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ

Т.А. Суднічэнка
Орша, Аршанскі каледж УА “ВДУ імя П.М. Машэрава”

Важнае значэнне для выхавання нацыянальнай самасвядомасці маладога пакалення мае народная педагогіка, якая складваецца на аснове калектыўнай творчасці многіх пакаленняў і забяспечвае перадачу гістарычнага і сацыяльнага вопыту. Зварот да народнай педагогікі з’яўляецца і фактарам, які стымулюе авалоданне роднай мовай, узнаўленне народных традыцый, узбагачэнне культуры, дазваляе выкарыстоўваць у працэсе выхавання высокамаральныя сродкі і змест. Выхаванне, заснаванае на народнай мудрасці, валодае той сілай, якой няма роўных у лепшых тэарэтычных галінах навукі і культуры.

Мэтай дадзенай работы з’яўляецца аналіз матэрыялаў, які акзвае вельмі важны ўплыў на фарміраванне кругагляду і светапогляду падрастаючага пакалення, на выхаванне нацыянальнай самасвядомасці.

Матэрыял і метады. Аналіз навуковай літаратуры, абагульненне, параўнальна-супастаўляльны аналіз.

Маральныя асновы беларускай народнай педагогікі маюць агульначалавечае значэнне. У іх канкрэтызуецца аптымізм народа, які прайшоў нялёгкі шлях

выпрабаванняў, глыбокая павага да іншых народаў, талерантнасць, мужнасць і адвага. Сёння назіраецца асабліва інтэнсіўны працэс развіцця нацыянальнай педагагічнай думкі, таму што ідзе працэс узбагачэння традыцый, узнікнення новых падыходаў да выхавання маладога пакалення. Народная педагогіка ўсё ў большай ступені праяўляе сябе як агульначалавечая з'ява. Менавіта ў народнай педагогіцы адлюстроўваецца пераемнасць пакаленняў, яна з'яўляецца крыніцай нацыянальнай самасвядомасці, светаразумення, творчасці. Вялікую ролю пры гэтым адыгрывае фальклор. Выконваючы функцыю аднаго з элементаў любой нацыянальнай культуры, фальклор з'яўляецца дзейсным сродкам самавыяўлення народа: праяўляюцца лепшыя рысы нацыі, ідэалы высокай маральнасці. Фальклор беларускага народа адлюстроўвае вопыт выхавання маладога пакалення, сістэму прыёмаў і метадаў выхавання.

Вынікі і іх абмеркаванне. Працэс станаўлення асобы, яе маральнага развіцця адбываецца на працягу ўсяго жыцця, але асновы закладваюцца ў дзіцячым узросце. З першых дзён жыцця дзіця чуе матчыны калыханкі, падрастаючы, захапляецца мужнымі казачнымі волатамі-абаронцамі, песнямі. Дзяцінства, малодшы школьны ўзрост – найбольш спрыяльны перыяд для авалодання асобнымі каштоўнасцямі нацыянальнай культуры. Менавіта ў гэты перыяд даступнымі і цікавымі для ўспрыняцця вучняў з'яўляюцца казкі, легенды, паданні,загадкі, прыказкі, прымаўкі. Усе гэтыя жанры народнай паэтычнай творчасці выконваюць, перш за ўсё, важную маральна-выхаваўчую функцыю. Перадача духоўнай спадчыны адбываецца праз веды, вопыт, мудрасць у працэсе канкрэтнай дзейнасці: ад бацькі – сыну, ад маці – да дачкі. Гэта і ёсць народная педагогіка ў дзеянні, знаёмства з майстэрствам народнага выхавання. Сіла народнай педагогікі закладзена ў аўтарытэтных думках і плённых выніках дзейнасці блізкіх і дарагіх людзей [2, с.9].

Першаасновай народнай педагогікі з'яўляецца культ працы і чалавечаго розуму, умелых рук і разумення свайго месца ў прыродзе. Пра гэта ўсё вядзецца размова пры вывучэнні фальклорных твораў на ўроках літаратурнага чытання ў пачатковай школе: раздзел "Што ў народзе скажуць, як у вузел звяжуць"(2 клас"Беларусачка"), "З крыніц народных" (3 клас "Літаратурнае чытанне"),"З рога ўсяго многа"(4 клас"Літаратурнае чытанне"). Адной з галоных задач, якую павінны данесці настаўнікі вучням пры вывучэнні твораў у гэты перыя,з'яўляецца задача выхавання працавітасці, добрасумленнасці, адказнасці за даручаную справу. Чалавечая годнасць ацэньваецца так: "Працаваць не любіш – чалавекам не будзеш".

Рознымі відамі працоўнай дзейнасці чалавек абавязаны з'яўленню і развіццю мовы. Родная мова – адзін з першых настаўнікаў дзіцяці і важны сродак выхавання народа, таму што гэта тое, з чым жыве чалавек, з дапамогай роднай мовы чалавек далучаецца да сваіх продкаў і нашчадкаў, родная мова робіць чалавека прыналежным да бясконцага ланцуга пакаленняў. У народзе заўсёды паважалі продкаў, ведалі свой радавод,традыцыі сям'і. Без ведання гісторыі свайго роду цяжка зразумець сэнс паняцця "Радзіма". Вопыт народнага выхавання сведчыць аб тым, што любоў да Радзімы зараджаецца з маленства і пачынаецца з з любові да бацькоў, да роднай мовы, культуры,гісторыі. ("Усюды добра, а дома лепей", "Хто мову і веру мяняў, не толькі сябе, а і маці прадаваў").

У народнай педагогіцы значнае месца займае і пытане эстэтычнага выхавання. Імкненне да прыгажосці ўласціва кожнаму чалавеку: жыллё, мэбля, прылады працы адзенне і прадметы побыту характарызуюцца пардуманасцю, зручнасцю ў карыстанні, прыгажосцю. Імкненне народа жыць па законах прыгажосці, ствараць яе знайшло адлюстраванне ў выказваннях: "Не глядзі, што

на галаве, а глядзі, што ў галаве”, “Па адзенню сустракаюць, а па розуму выпраўляюць”.

Многія народныя выказванні разглядаюць здароўе як найвялікшае багацце, якое “на кірмашы не купіш”. Народныя прыёмы і метады фізічнага выхавання выкарыстоўваюцца настаўнікамі з улікам узроставых і індывідуальных асаблівасцей вучняў: гульні,спаборніцтвы, якія імітавалі працоўны працэс або паляванне, ваенныя дзеянні, абрады,іспыты на фізічную вынослівасць.

Адметнай рысай выхавання ў народнай педагогіцы было прывіццё беражлівых адносін да прыроды. Дзіця вучылі назіраць за звярамі, птушкамі, рыбамі, іх здольнасцямі мяняць паводзіны ў адпаведнасці са зменамі надвор’я. Здаўна заўважылі людзі, што “ластаўка да зямлі – быць дажджу”, “мурашы спяшаюцца да муравейніка – а дождж”. Праверaныя шматгадовай практыкай прыкметы ўздзейнічалі на разумовае выхаванне дзяцей, вучылі іх асэнсоўваць з’явы прыроды, заўважаць іх цыклічнасць, кругаварот, што развівала назіральнасць і любоў да прыроды.

Важным напрамкам у беларускай народнай педагогіцы з’яўлялася маральнае выхаванне. У народзе здаўна шанаваліся прыстойныя, прыкладныя паводзіны. Народ імкнуўся, каб выхаванне, вучоба, зносіны фарміравалі ў моладзі пачуццё дабрыні: “Добрая справа без узнагароды не застанецца”, “Дабро рабіць – сябе весяліць”. Праўдзівасць і чэснасць – аснова народнага ідэалу выхаванасці. Ён выказаны ў прымаўцы “На праўдзе свет стаіць”. Выхоўваючы ў вучняў гэтыя якасці, настаўнік вучыць: “Хто раз схлусіў, таму ніколі веры няма”, “Ад хлусні не мруць, толькі веры больш не даюць”. Пытанні сяброўства і дружбы таксама знайшлі шырокае адлюстраванне ў народнай педагогіцы і на старонках падручнікаў для вучняў пачатковай школы: “Не той друг, хто мёдам мажа, а той, хто праўду ў вочы скажа”, “Сам згінь, а сябра з бяды вызвалі”, “Стары друг лепш за новых двух”. У гэтых выказваннях розныя адценні: і прынцыпы выбару сябра, і пытанні вернасці ў сяброўстве,і ацэнка сапраўдных таварышаў. Высока ацэньваючы станоўчыя якасці чалавека, народ у свіх выказваннях рэзка асуджае амаральнасць, дрэнныя ўчынкі: “Чыста ходзіць, ды нячыста жыве”. Важнай ідэяй вуснай народнай педагогікі з’яўляецца думка аб тым, што выхаванне і навучанне павінна працягвацца бесперапынна: “Век жыві, век вучыся”, “вучыцца ніколі не позна”.

Заключэнне. Вопытныя настаўнікі пачатковых класаў, улічваючы вопыт народнай педагогікі, прымаюць меры па далучэнні бацькоў ў выхаваўчую работу на ўроках, таму што важна садзейнічаць умацаванню і пашырэнню ўплыву на паводзіны вучняў бацькоў, паважаных людзей, герояў мінулых падзей. Моц уздзеяння зместу, сродкаў, форм і метадаў народнай педагогікі можна растлумачыць блізкасцю яе да нацыянальных каранёў, больш глыбокім пранікненнем у нацыянальную самасвядомасць.

Дасягненні народнай педагогікі займаюць важнае месца ў выхаванні вучняў пачатковых класаў, таму што абуджаюць цікавасць да свайго роду,сям’і, выхоўваюць пачуццё гонару за працоныя, творчыя справы старэйшых пакаленняў, фарміруюць пачуццё павагі і любові да Радзімы.

Спіс літаратуры

1. Арлова Г.Н.Беларуская народная педагогіка.– Мн.:Нар асвета,1993,–120с.
2. Беларускі дзіцячы фальклор.–Мн.:Беларусь,1994.– 271 с.
3. Грымаць А.А.і інш.:Метад.дапам./А.А.Грымаць, Л.М.Варанецкая. – Народная педагогіка беларусаў.–Мн.: Выд.Ул.М.Скакун,1999.– 256с.

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

А.Н. Акулович
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В соответствии с целями и задачами специального образования, обучение детей с интеллектуальной недостаточностью должно иметь подлинно практическую направленность, т.е. быть ориентировано на формирование социально значимых умений, владение которыми позволит выпускнику вспомогательной школы максимально реализоваться во «взрослой» жизни, занять адекватное своим возможностям социальное положение в обществе.

Целью данной работы является анализ подходов к формированию коммуникативной культуры учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Материал и методы. Для реализации цели исследования в работе использовались анализ научной психолого-педагогической литературы, методы систематизации, обобщения данных.

Результаты и их обсуждение. Речь в прикладном, социальном значении является средством общения. Это использование языка для согласования действий, налаживания деловых и межличностных контактов, осуществления совместной деятельности. Таким образом, при обучении детей с интеллектуальной недостаточностью основным методическим вопросом является вопрос о том, как научить таких учащихся использовать язык как средство общения [1].

При обучении навыкам коммуникативной культуры учащихся с интеллектуальной недостаточностью утвердился ***коммуникативный подход*** к обучению как наиболее эффективного и социально ориентированного, т.е. акцент делается на формирование и совершенствование умений для свободного и успешного общения. Основная характеристика ***коммуникативного подхода*** в обучении – «учиться общению общаясь» [2].

Использование коммуникативной методики – объективная необходимость, продиктованная как общими закономерностями процесса овладения речевыми и коммуникативными умениями, так и особенностями применения знаний и умений на практике, характерными для детей с интеллектуальной недостаточностью.

Еще одним важнейшим методологическим принципом формирования «коммуникативной культуры личности» является ***философская антропология,*** для которой проблема развития личности является ключевой. Образование как процесс и результат приобретает значимость лишь в той мере, в какой оно отвечает потребностям индивидуальности, самоценности человека (Н.К. Зотова, Н.В. Смирнова). Важными являются компоненты или потенциалы, которые выделяет в структуре личности М.С. Каган: *гносеологический потенциал личности, аксиологический потенциал, творческий потенциал, коммуникативный потенциал, художественный потенциал* [3, с. 45].

Названные потенциалы личности наиболее полно реализуются через систему видов деятельности, которая включает в себя деятельность преобразовательную, познавательную, ценностно-ориентированную, коммуникативную и художественную.

Организация обучения должна быть направлена на осуществление трех основных блоков ценностей: общечеловеческих (истина, жизнь, свобода и права личности, общение и сотрудничество); общенациональный; ценностей «местного или национального характера» (Н.С. Розов) [4].

Обращение к этим ценностям во имя развития личности, формирования ее индивидуальной культуры, создание условий для свободного обмена мнениями между учителем и учащимися, стимулирование их вопросов, уважение к их мнению, обеспечение комфортной среды для интеллектуальной деятельности – все это соответствует подходам и методам, свойственным ***антропологическому подходу***, т.е. целостному видению человека [2].

Особенности речи зависят от задач общения: официальная или неофициальная обстановка, адресат (масса или один), сообщение информации, общение, воздействие на волю и чувства людей. Речь каждого человека индивидуальна и выражает его отношение к среде. В работах С.Т. Шацкого отмечалось, что среда оказывает существенное влияние на речевую индивидуальность [5, с. 89–97].

Люди, имеющие неодинаковый социальный статус, воспитанные в различных культурных, в том числе и речевых, традициях, используют в общении своеобразные лексико-грамматические, интонационно-ритмические, а также паралингвистические средства. Поэтому организация развития и формирования коммуникативной культуры невозможна без ***социально-личностного подхода***, под которым понимается учет свойств индивида, его жизненного опыта, направленности и содержания деятельности, сферы интересов, склонностей, особенностей эмоционально-волевой сферы, статуса в коллективе, возрастных особенностей и др. Только такой подход позволяет, во-первых, вызвать адекватную реакцию на поставленную речевую задачу, пробудить истинную мотивацию, внутреннюю активность учащихся [1].

О формировании и развитии коммуникативной культуры можно говорить тогда, когда школьники учатся интерпретировать информацию, т.е. использовать ее при обмене мыслями, чувствами, для выполнения действий, изменения стратегии поведения, что и составляет подлинную коммуникацию [6, с. 47].

Заключение. Работа по формированию и развитию у учащихся с интеллектуальной недостаточностью коммуникативной культуры, средств речевого общения и умения практического их использования ложится полностью на учителя. Эффективность занятий значительно возрастает, если учитель формирует не только элементарные умения и навыки, но и более сложные речемыслительные процессы, которые постепенно начинают играть ведущую роль в развитии школьников. Планируя урок, педагог должен четко представлять себе, с чем на данном уроке должны познакомиться учащиеся и что должно быть ими усвоено, чем они должны овладеть на уровне практического применения. Эта целенаправленность и определяет композиционную структуру урока.

Совершенствование устной речи, коммуникативной культуры имеет целью повышение уровня общего развития учеников. Большое значение имеет выработка у детей с интеллектуальной недостаточностью умения спрашивать, отвечать, выслушивать разъяснения, указания, советы. Главное направление усилий при этом должно быть сосредоточено на создании необходимости в общении, на побуждении к обмену мыслями и впечатлениями на основе все более усложняющейся различного рода выполняемой ими деятельности [5].

Вне зависимости от тематической направленности уроков, специфика коррекционной работы по развитию и формированию речи и коммуникативной культуры сохраняется, т.е. уроки строятся на основе коррекции недостатков произно-

шения, словарного запаса, исправления недостатков в построении предложений и связной речи. Помимо этого проводятся специальная работа по обогащению речи словами, речевыми оборотами и устойчивыми конструкциями, формируются «сигнальные» неречевые средства (жест, мимика), служащие основой для создания коммуникативных действий.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора – к диагностике развития) / А.Г. Асмолов, Г.А. Ягодин // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 6–13.
2. Шишкова, М.И. Пути развития коммуникативной функции речи умственно отсталых старшеклассников / М.И. Шишкова // Дефектология. – 1999. – № 6. – С.14–17.
3. Бирюкова, С. Н. Формирование коммуникативной культуры студентов технического вуза: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / С.Н. Бирюкова. – Воронеж, 2004. – 220 с.
4. Аугене, Д.Й. Речевое общение умственно отсталых детей дошкольного возраста и пути его активизации / Д.Й. Аугене // Дефектология. – 1987. – № 4. – С. 34–53.
5. Ахутина, Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т.В. Ахутина. − М., 1989. – 276 с.
6. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей / А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина, − М., 1999. – 220 с.

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Н.И. Бумаженко
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Генеральной целью специального образования лиц с особыми образовательными потребностями является обеспечение социально интегрированного результата. В связи с этим системе специального образования необходим новый учитель-дефектолог, ориентированный на социальную адаптацию своих подопечных и их успешную интеграцию в обществе.

Целью данной статьи является представление опыта подготовки кадров для системы специального образования в ключе компетентностного подхода.

Материал и методы. Теоретико-методологической основой исследования являются философские положения о единстве теории и практики, диалектике перехода количества в качество, а также труды Батышева С.Я., Беспалько В.П., Лихачева Б.Т., Сластенина В.А. по профессиональной педагогике; Бодалева А.А., Выготского Л.С., Климова Е.А., Леонтьева А.Н. по психологии учебной деятельности; Жолдака В.И., Зорина И.И., Квартальнова В.А., Чепика В.Д. по содержанию и методике профессионального образования. Исследовательское направление изучения процессов формирования компетентности субъекта деятельности в науке представлено в трудах В.И. Байденко, О.М. Бобиенко, Ю.В. Варданян, А.А. Вербицкого, Ж.Г. Гараниной, А. А. Дунюшина, О.Н. Жук, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Н. В. Кузьминой, М. Кяэрста, А. К. Марковой, Л.М. Митиной, Дж. Равена, А.В. Райцева, Л. Спенсер, С. Спенсер, А.И. Субетто, Л. П. Урванцева, Н. Хомского, Н.В. Яковлевой и др.

Результаты и их обсуждение. Компетентностный подход, официально признанный как основа модернизации образования в Республике Беларусь, является одним из концептуальных положений обеспечения единого образовательного пространства и обновления содержания образования. Компетенция понимается нами как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. В самом общем виде профессиональная компетентность трактуется как обладание определенными знаниями и опытом, степень овладения техническими средствами познавательной или практической деятельности, уровень образованности личности.

Современное общество не только испытывает потребность в глубоких знаниях, но и постоянно стимулирует приобщение человека к образовательной деятельности, которая, в силу последних научных достижений, направлена на беспрерывное обновление, расширение, совершенствование имеющихся знаний и профессионально-личностных качеств. Объем научных знаний, которые должны усвоить будущие специалисты, с каждым годом возрастает. Студент должен уметь отбирать, анализировать и систематизировать новые данные науки и использовать их в педагогической деятельности.

Выпускник-дефектолог в процессе своей педагогической деятельности будет иметь дело с неповторимой личностью (часто имеющей особые образовательные потребности) и решать профессиональные задачи высокого уровня сложности. Мы разделяем мнение А.И.Жука о том, что профессионализм педагога проявляется тогда, когда его деятельность из замкнутой, специализированной, нормативной, обеспечиваемой извне превращается в самоорганизующуюся, самоуправляемую и саморазвивающуюся. Творческий характер труда педагога выражается в том, что он не только выполняет свои непосредственные обязанности, регламентированные учебно-воспитательным процессом, но и ищет новые возможности совершенствования этого процесса, добивается повышения качества образования воспитанников путем применения новых форм и методов обучения.

Учитывая тот факт, что профессиональная компетентность формируется уже на стадии профессиональной подготовки специалиста, УО «ВГУ им. П.М.Машерова» инициировал создание инновационных научно-образовательных площадок. В связи с этим на педагогическом факультете по приказу ректора № 42-к от 20.01.2010 г. в рамках Программы взаимодействия управления образования Витебского облисполкома и УО «ВГУ им. П.М.Машерова» был создан учебно-научно-консультационный центр (УНКЦ) для практической подготовки специалистов-дефектологов. В состав УНКЦ помимо УО «ВГУ им. П.М.Машерова» вошли учреждения образования «Витебская государственная вспомогательная школа №26», «Витебский государственный специальный детский сад №18 для детей с нарушением речи», «Витебский государственный городской центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации».

Цель создания УНКЦ – оказание учебно-методических, научно-исследовательских и информационно-консультационных услуг студентам и педагогам-практикам в организации, развитии и поддержке их профессиональной деятельности в области коррекционной работы.

За время функционирования УНКЦ определились специфические черты его деятельности: основательная подготовка студентов дневного и заочного отделений дефектологических специальностей к практической деятельности после окончания вуза; четко налаженная связь между детьми, студентами, педагогами-практиками и преподавателями кафедры коррекционной работы, что способствует эффективному формированию, развитию и совершенствованию профессиональ-

ных компетенций; прослеживание студентами на протяжении всего периода обучения в вузе динамики корректировки дефектов и развития детей, посещающих учреждения, входящие в состав УНКЦ.

На базах УНКЦ в 2010-2011 учебном году было запланировано и проведено 8 видов производственных практик, подведены итоги конкурса на лучшего студента-практиканта. Немаловажную часть рейтинга студента-практиканта составили результаты мониторинга удовлетворенности педагогов-практиков учреждений образования профессиональными компетенциями студентов. По многим специальным дисциплинам количество лабораторных и практических занятий, проводимых на базе УНКЦ составило более 80%. На 2011-2012 учебный год кафедрой коррекционной работы запланировано проведение 7 практик на базе УНКЦ.

Преподавателями кафедры коррекционной работы на базе УНКЦ проводилось индивидуальное консультирование и организация эмпирических исследований студентов в рамках написания курсовых, дипломных работ, магистерских диссертаций. За 2010-2011 учебный год по заявкам УНКЦ написано 7 дипломных работ и 2 магистерские диссертации, опубликовано около 70 материалов конференций. В 2011-2012 учебном году по заявкам УНКЦ выполняется 3 дипломных работы, 4 магистерских диссертации.

Анализ деятельности УНКЦ позволил определить условия эффективного формирования профессиональных компетенций будущих специалистов-дефектологов: обновление целей, результатов, содержания обучения в соответствии с требованиями, предъявляемыми профессиональной деятельностью к современным специалистам; широкое использование базы УНКЦ для отработки профессионально ориентированных ситуаций и задач проблемного характера, которые задают деятельностное содержание обучения и обеспечивают формирование у студентов профессиональной мобильности; организация производственной практики с учетом решения учебно-профессиональных задач и прослеживания динамики развития профессиональных компетенций студентов; вовлечение студентов на основе самоуправления в социально-воспитательную деятельность УНКЦ, моделирующую социальные проблемы из сферы будущей профессии педагога-дефектолога; обеспечение содержательно-технологической взаимосвязи учебного и воспитательного процессов и их направленности на формирование у студентов профессиональной компетентности.

В **заключение** отметим, что в сложных условиях перехода к новой парадигме в системе подготовки педагогических кадров нерешенных проблем много. Не претендуя на полное их отражение в данной статье, отметим, что рассмотренные выше аспекты, смогут решить многие дидактические проблемы, связанные с профессиональной подготовкой будущего специалиста-дефектолога и формированием его компетентностных начал в условиях современного общества.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РОДИТЕЛЕЙ С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Князева
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Развитие отечественного образования на современном этапе определяется целями его модернизации, которая направлена на гуманизацию и обеспечение со-

временного качества образования, отвечающего актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Гуманизация, реализуемая в личностно-ориентированной модели образования, обеспечивается применением принципов гуманистической философии, психологии и педагогики, важнейшими из которых являются признание самоценности каждого возрастного периода жизни, уважение к личности ребенка, создание условий для его развития и саморазвития. С этих позиций ребенок становится полноправным субъектом педагогического процесса, что принципиально меняет характер взаимосвязей и взаимодействия всех его участников.

Раннее детство рассматривается в педагогической и психологической науке как фундаментальный этап развития человека, определяющий успешность физического, психического и социального становления личности. Неразрывность связи между близким взрослым и ребенком до трех лет предполагает особую значимость педагогического взаимодействия родителей и детей. С этой точки зрения актуальным является наиболее полное использование в практике деятельности образовательных учреждений педагогического взаимодействия родителей и детей, определяющее успешность развития ребенка, особенно в период раннего детства.

Цель данной статьи – изучение внедрения активных форм работы с семьей, основанных на сотрудничестве педагога и родителей в условиях дополнительного образования.

Материал и методы – анализ теоретических и программно-методических источников, посвященных сотрудничеству педагогов с семьей ребенка раннего возраста.

Изучение теоретических источников показывает, что на сегодняшний день отношения между участниками образовательного процесса во многом сохраняют традиционный «субъект-объектный» характер, когда ребенок выполняет пассивную роль объекта педагогического воздействия, а его родители вообще фактически исключены из педагогического процесса. В связи с этим в современной науке и практике возрастает интерес к изучению взаимосвязей, устанавливающихся между субъектами педагогического процесса на разных уровнях (Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, Е.В. Коротаева, Н.Ф. Радионова и др.). Большое внимание при этом авторы уделяют рассмотрению межличностных связей, формирующихся между педагогом, детьми и родителями, которые особенно важное значение имеют для развития детей в дошкольный период детства (Л.Н. Галигузова, М.А. Иваненко, С.В. Проняева и др.).

Однако в современных исследованиях достаточно полно освещены только вопросы взаимодействия дошкольных образовательных учреждений с семьей (У.Т. Воробьева, В.П. Голованов, О.И. Давыдова, Е.С. Евдокимова, А.В. Козлова и др.). Вместе с тем, отечественная образовательная практика свидетельствует, что на сегодняшний день уже накоплен значительный опыт сотрудничества педагогов дополнительного образования с семьей ребенка раннего возраста, опыт привлечения родителей к участию в совместных мероприятиях с детьми раннего возраста, однако родители, как правило, являются пассивными участниками педагогического процесса.

Результаты и их обсуждение. По результатам анализа теоретических и программно-методических источников можно сделать вывод, что оптимально организовывать детско-родительское взаимодействие в условиях дополнительного образования, где возможно психологически грамотно выстроить процесс взаимодействия родителей с детьми раннего возраста (учитывая составляющие: когнитивную – взаимопознание и взаимопонимание детей и родителей, эмотивную – на

основе взаимоотношений и регулятивную - сонаправленность действий и взаимовлияние), работу осуществлять в малых группах , а так же организовать необходимую развивающую среду (сенсорная комната, кабинет раннего развития, Монтессори – центр). Здесь учитываются специфические свойства детско-родительского взаимодействия (значимость взаимной привязанности; ситуативный характер взаимодействия; определяющая роль родителей в развитии ребенка), благодаря которым возможно достичь оптимальных результатов в развитии ребенка раннего возраста и его адаптации к социуму.

Заключение. Таким образом, возникает необходимость в разработке программных и методических материалов, ориентированных на формирование субъектной позиции родителей в вопросах воспитания детей раннего возраста и позволяющих педагогу в полной мере реализовать их взаимодействие, с целью как эмоционально-социального, так и познавательного развития

Список литературы

1. Макарычева Н.В. Проблемы раннего детства. –М:Аркти, 2010
2. Титарь А.И. Игровые развивающие занятия в сенсорной комнате. – М: Аркти, 2010.
3. Хохлова В., Рымчук Н., Чуб Г. Раннее развитие малыша. – Ротов н/Д: Владис, 2008.
4. Штрасмайер В., Обучение и развитие ребенка раннего возраста. – Москва 2002.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБОВ УСВОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА В ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКЕ

Т.С. Кухаренко
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Сущность процесса социализации детей с интеллектуальной недостаточностью, как и детей любой другой категории, заключается в том, что они постепенно усваивают социальный опыт и используют его для адаптации к социуму.

Особенности психического развития детей с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) затрудняют процесс овладения ими важнейшими способами усвоения социального опыта (совместными действиями взрослого и ребёнка, употреблением жестов, подражанием действиям взрослого, действиями по образцу и речевой инструкции, поисковыми способами ориентировки), что существенно осложняет процесс обучения. До настоящего времени не получила должного научного обоснования проблема формирования способов усвоения социального опыта у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Недостаточная разработанность теоретических основ и научно-методического обеспечения процесса формирования способов усвоения социального опыта у учащихся с интеллектуальной недостаточностью обусловливает актуальность темы данного научного исследования.

Целью данной работы является исследование научно-методических основ формирования способов усвоения социального опыта у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

Материал и методы. Для реализации цели исследования в работе использовались системный анализ философской, педагогической и психологической лите-

ратуры, методы систематизации, обобщения и интерпретации результатов исследования.

Результаты и их обсуждение. Структурно-содержательные и коррекционно-развивающие аспекты социализации детей с особенностями психофизического развития разрабатываются с 1997 года в рамках выполнения диссертационных исследований (Ю.В. Захарова, И.В. Ковалец, Ю.Н. Кислякова, О.В. Клезович), научных проектов, инициированных управлениями дошкольного и специального образования Министерства образования (Л.А. Зайцева, Е.М. Калинина, С.Ф. Левяш, Т.В. Лисовская). При проведении научных исследований учитываются: динамика ведущих видов деятельности и социальная обусловленность развития личности дошкольника с ограничениями активности в силу имеющихся психофизических нарушений (Л.С. Выготский, О.П. Гаврилушкина, А.А. Катаева, Т.И. Обухова, Е.С. Слепович и др.); необходимость обеспечения игровой развивающей образовательной среды, адекватной потребностям ребёнка с нарушениями психофизического развития (О.А. Науменко, С.Н. Феклистова, Н.Д. Соколова, Е. А. Стребелева и др.); направляющая и организующая роль взрослых как условие амплификации развития ребёнка в разных видах деятельности (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Т.А. Григорьева, З.Г. Ермолович, Т.А. Процко, Т.И. Обухова и др.); значимость и необходимость общения, установления контактов, обратной связи с окружающими людьми с первых дней жизни (Л.И. Божович, К.Г. Ермилова, О.В. Мамонько, М.И. Лисина и др.) [1].

В настоящее время исследования в области коррекционно-педагогической работы с учащимися с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью получают интенсивное развитие (Т.В. Демьяненок, Т.В. Лисовская, Т.Л. Лещинская, А.Р. Маллер, В.И. Радионова, Г.В. Цикото, В.А. Шинкаренко и др.). Важнейшим результатом исследований в данной области, проведенных в Республике Беларусь, стала разработка учебных программ и учебных пособий для 2-го отделения вспомогательной школы. Формирование способов усвоения социального опыта, как направление коррекционно-развивающей работы традиционно рассматривается как важнейшее при лёгкой интеллектуальной недостаточности в дошкольном возрасте и решает задачи овладения детьми действиями по подражанию, образцу, речевой инструкции, поисковыми способами ориентировки [1, 2].

Усвоение социального опыта происходит в процессе деятельности. Предложенные Радионовой В.И. коррекционные занятия формируют способы деятельности применительно к различным жизненным ситуациям. Дети учатся сотрудничать, помогать друг другу, приобретают опыт общения и взаимодействия. Они выполняют действия по подражанию, образцу, словесной инструкции [3]. Важнейшее значение для психического развития ребенка и процесса усвоения социального опыта имеет социальное взаимодействие и совместная деятельность с другими людьми. Известно, что деятельность ребенка с интеллектуальной недостаточностью в силу ее специфических особенностей нуждается в специальной организации (И.В. Белякова, Г.М. Дульнев, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, С.Я. Рубинштейн и др.). Чем более выражена интеллектуальная недостаточность, тем менее самостоятельной является деятельность ребенка и тем более она нуждается в специальном педагогическом руководстве. В силу этого методика обучения учащихся с выраженными формами интеллектуальной недостаточности глубоко специфична (А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, В.А. Шинкаренко и др.) [4, 5]. Известно, в частности, что они испытывают серьезные трудности в выполнении действий по подражанию, по словесной инструкции, в воспроизведении простейшего

образца. Проблемы в использовании учащимися названных форм усвоения социального опыта необходимо учитывать в методике проведения любого урока.

Заключение. Анализ специальной научно-педагогической литературы позволяет сделать следующие выводы:

1. Проблема формирования способов усвоения социального опыта у учащихся с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью (обучающихся в большинстве своем по учебным программам 2-го отделения вспомогательной школы) остается фактически не исследованной в олигофренопедагогике.
2. Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью испытывают специфические трудности в овладении способами усвоения социального опыта (совместными действиями взрослого и ребёнка, употреблением жестов, подражанием действиям взрослого, действиями по образцу и речевой инструкции, поисковыми способами ориентировки) в связи с их особенностями психического развития.
3. Специальное обучение учащихся с интеллектуальной недостаточностью действиям по подражанию, образцу, словесной инструкции как способам усвоения социального опыта является важнейшим условием обеспечения эффективности учебного процесса.

Список литературы

1. Катаева, А.А., Стребелева, Е.А. Дошкольная олигофренпедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
2. Катаева, А.А., Стребелева, Е.А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии: пособие для учителя / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
3. Радионова, В.И. Коррекционные занятия по формированию ключевых компетенций у учащихся младших классов 2-го отделения вспомогательной школы / В.И. Радионова // Спецыяльная адукацыя. – 2010. – №1. – С. 23-29.
4. Маллер, А.Р., Цикото, Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Р. Малер, Г.В. Цикото. – М.: Академия, 2003. – 208 с.
5. Шинкаренко, В.А. Организационно-методические основы коррекционных занятий с учащимися с умеренной и тяжёлой интеллектуальной недостаточностью / В.А. Шинкаренко // Спецыяльная адукацыя. – 2010. – №2. – С. 41-45.

УЧЕБНО-НАУЧНО-КОНСУЛЬТАЦИОННЫЙ ЦЕНТР КАК ИННОВАЦИОННАЯ ПЛОЩАДКА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

С.В. Лауткина, А.П. Мацко
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Принятие Кодекса об образовании в Республике Беларусь предполагает повышение инновационной активности в сфере образования. Данный документ способствует усилению инновационных процессов во всех сферах жизнедеятельности республики, и в сфере образования в частности. Инновационное развитие образования в Республике Беларусь предполагает: 1) создание многоуровневой системы кадрового обеспечения инновационной деятельности; 2) внедрение новых организационных форм, технологий и методической поддержки образовательного

процесса и институциональных механизмов повышения качества образования; 3) создание сети базовых школ – ресурсных центров, оснащенных современными учебно-информационными и образовательными технологиями; 4) организацию экспериментальных площадок по разработке, апробации и внедрению в образовательный процесс новых информационно-педагогических технологий; 5) стимулирование создания научно-образовательных центров и устойчивой системы «технологических коридоров», обеспечивающих продвижение научных знаний к рынку; 6) разработку и внедрение дистанционных интерактивных форм обучения и оценки знаний; 7) распространение образовательных инноваций; 8) развитие стратегического партнерства за счет объединения интеллектуальных, материальных и иных ресурсов науки, образования и производства и др.

Цель статьи – анализ деятельности учебно-научно-консультационного центра (УНКЦ) как инновационной площадки в подготовке учителей-дефектологов.

Инновационные процессы стали реалиями современного дня в нашем ВУЗе. Таким инновационным процессом является деятельность УНКЦ. УНКЦ создан в соответствии с приказом ректора №42-к от 08.02.2010 г. в рамках инновационного развития ВУЗа и программы взаимодействия управления образования Витебского облисполкома и УО «ВГУ им. П.М. Машерова». В состав УНКЦ помимо нашего университета вошли учреждения специального образования: вспомогательная школа №26, специальный детский сад № 18 для детей с нарушением речи, центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (ЦКРОиР). За два года деятельности УНКЦ можно сказать, что данная форма инновационной подготовки учителей-дефектологов состоялась.

Результаты и их обсуждение. На сегодняшний день наиболее успешно реализованными направлениями деятельности стали следующие.

Научная работа. Выполнение теоретико-эмпирических исследований в рамках трех тем НИР: «Детерминанты социализации личности на разных этапах онтогенеза» (региональный аспект) (подтема - «Социализация лиц с ОПФР»); «Коммуникативная компетенция в структуре профессионализма учителей-дефектологов»; проект «Tempus IV», модуль 3 «Управление образованием лиц с ограниченными возможностями». Кроме этого одной из задач УНКЦ является кураторство областного творческого проекта «Клуб «Школа после школы» по организации патронатного сопровождения выпускников с ОПФР в условиях образовательной интеграции. В 2011-2012 учебном году по заявкам УНКЦ выполняется 8 магистерских диссертаций и 3 дипломных работы, в том числе магистерская диссертация А.П. Мацко на тему: «Учебно-научно-консультационный центр – инновационная форма подготовки учителя-дефектолога» (научн. руководитель – В.М. Минаева).

Руководителями субъектов УНКЦ регулярно рецензируются дипломные работы, магистерские диссертации, базовые и учебные программы. В учебный процесс УНКЦ внедряются результаты теоретико-эмпирических исследований студентов и магистрантов. В организации и осуществлении учебно-воспитательного процесса вышеназванных учреждений образования, а также при проведении практических и лабораторных занятий, используются учебно-методические пособия преподавателей кафедры коррекционной работы (Н.И. Бумаженко, С.В. Лауткиной, М.В.Швед, Л.Г. Аленкуц). С целью повышения социальных компетенций детей с ОПФР созданы и используются в учебно-воспитательном процессе вспомогательной школы и ЦКРОиР компьютерные программы (разработчики – О.П. Лышко, К.И.Федорова). Опытные педагоги-практики оказывают помощь ВУЗу в подготовке студентов-дефектологов к студенческим олимпиадам по

коррекционной педагогике и специальной психологии. Неоднократно студенты становились победителями, призерами и номинантами олимпиады.

Учебные занятия. Информационно-образовательные ресурсы УНКЦ используются в течение учебного года при проведении практических и лабораторных занятий со студентами-дефектологами, а также слушателями ИПКиПК по всем коррекционным дисциплинам. Проведение практических и лабораторных занятий на базах УНКЦ составило по отдельным дисциплинам до 70 % от учебного времени.

Работа по повышению компетентности педагогов. Данное направление работы предполагает формирование в учреждениях образования инновационного пространства, предполагающее развитие творческой индивидуальности педагога, готового работать в обновленном учебном заведении, способного разрабатывать, осваивать и использовать инновационные проекты. Результатом обобщения инновационных идей ЦКРОиР, детского сада № 18 стали публикации руководителей и педагогов субъектов УНКЦ (М.Г.Федорова, Ю.А.Махно, Т.А.Плишкина, С.Л.Плешкова, Е.С.Прудникова, Т.А.Рудьман, Т.Н.Сальникова, Е.В.Ринейская). Кроме этого повышению компетентности педагогов системы образования способствовала и подготовка преподавателями кафедры коррекционной работы докладов, презентаций, проведение мастер-классов, участие в работе семинаров, совещаний, методических объединений, круглых столов, педсоветов и др. В 2011 году преподаватели кафедры приняли участие в 18 мероприятиях учебно-методического цикла, проводимых в г. Витебске и Витебской области.

Производственные практики. В течение 2011 года в УНКЦ организовано прохождение 8 производственных практик студентов педагогического факультета и слушателей ИПК и ПК (251 человек).

Организационная работа. Силами преподавателей, магистрантов и студентов педагогического факультета созданы 2 учебно-методических фильма «Искорка надежды» (о деятельности УНКЦ) и «Живая нить» (о проведению многоэтапного экзамена по коррекционным дисциплинам). Создан сайт УО ««Витебская государственная вспомогательная школа №26». Хорошей традицией стала организация и проведение двух конкурсов: 1) «На лучшего студента – практиканта педагогического факультета»; 2) «Сердце отдаю детям». С целью популяризации профессии учителя-дефектолога подготовлен проект «История в лицах» об известных учителях-дефектологах г. Витебска.

Заключение. Несомненно, работа УНКЦ способствовала повышению профессиональных компетенций и студентов-дефектологов, и работников дефектологического направления системы общего и специального образования. И если говорить о наших перспективах, то это: 1) создание модульного элемента «Научно-методические и организационно-правовые основы управления специальным образованием» и дистанционного курса «Управление образованием лиц с ограниченными возможностями» в рамках международного проекта» Tempus IV; 2) реализация второго этапа программы *творческого проекта* «Клуб «Школа после школы» и создание учебно-методических пособий в рамках данного проекта; 3) разработка программного содержания предмета «Логоритмика» для группы детей с заиканием; 4) создание портфолио УНКЦ и индивидуальных программ сопровождения детей с ОПФР; 5) волонтерская работа.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И НАРУШЕНИЙ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

А.А. Макарова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Изучение копинг-стратегий подростков с различными типами нарушений поведения необходимо для повышения эффективности социально-профилактических и психотерапевтических воздействий. Владея информацией о механизме 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 процессе эмпирического исследования мы ставили перед собой задачу установить взаимосвязь копинг-стратегий подростков и нарушений поведения, а также выявить гендерные различия во взаимосвязи копинг-стратегий и нарушений поведения подростков.

Материал и методы. В процессе эмпирического исследования был определен уровень агрессивности и враждебности подростков (учащихся 8-9 классов), а также установлен комплекс копинг-стратегий, характерных для них. Общая агрессивность и ее проявления определялись при помощи опросника Басса–Дарки (Buss – Durkey Inventory). Опросник Басса-Дарки позволяет выявить общий уровень агрессивности и враждебности, а также указывает на степень выраженности различных форм агрессивности и враждебности: физической агрессии, вербальной агрессии, косвенной агрессии, негативизма, раздражения, подозрительности, обиды и чувства вины. Для изучения способов преодоления использовался опросник способов совладания Р.Лазаруса (Ways of Coping Checklist). Данный опросник позволяет определить частоту использования таких копинг-стратегий, как «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности», «планирование решения проблемы», «положительная переоценка», «дистанцирование», «избегание», «конфронтация».

Результаты и их обсуждение. Корреляционный анализ показал, что формы проявления агрессии у мальчиков и девочек связаны с тем, как они преодолевают трудные жизненные ситуации, используя различные копинг-стратегии. Индекс агрессивности у мальчиков отрицательно связан со стратегией «поиск социальной поддержки» ($r=-0,17$, $p<0,05$). Чем выше уровень агрессии, тем менее подростки ориентированы на взаимодействие с другими людьми, на ожидание внимания, совета или сочувствия. Повышение уровня агрессии связано с усилением замкнутости и отчужденности. Чем выше уровень агрессивности, тем чаще мальчики демонстрируют реакции оппозиции, протеста, эмансипации, желая казаться независимыми и самостоятельными. Образуется «порочный круг», когда высокомерное, вызывающее отношение, выплескивание агрессии на друзей и близких становится препятствием для последующего дружеского с ними общения, а отсутствие поддержки впоследствии осложняет процесс преодоления трудных ситуаций. Общий уровень агрессивности у девочек положительно коррелирует со стратегией «избегание» ($r=0,16$, $p<0,05$). Чем выше уровень агрессивности, тем чаще девочки отрицают наличие проблемы, пытаются отвлечься от гнетущих переживаний с помощью фантазий, переедания или употребления алкоголя. Высокоагрессивные

девочки в трудной ситуации отказываются от участия в происходящем, ограждают себя и замыкаются в себе. Происходит бегство в иллюзорный, искусственный мир, в котором все приближается к тому, что хотелось бы видеть. Возникновение трудных ситуаций вызывает желание «уйти», защититься, что связано с неумением конструктивно их разрешать. Стратегия избегания вообще является характерной для девочек, что подтверждают и данные других исследований. Уровень избегания может отражать как специфику пола, так и быть отличительной культурной чертой.

Индекс агрессивности представляет собой сумму показателей трех видов агрессии - физической, вербальной и косвенной. Физическая агрессия у мальчиков отрицательно коррелирует с рядом следующих стратегий: «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности», «дистанцирование» (соответственно, $r= -0,18$, $p<0,05$; $r= -0,22$, $p<0,05$; $r= -0,18$, $p<0,05$). Физическая агрессия у мальчиков не коррелирует положительно ни с одной стратегией. Это говорит о том, что удары, драки, толчки, пинки служат для мальчиков способом совладания со стрессом. Отсутствие ограничений на выражение негативных эмоций способствуют не успокоению, а нарастанию чувства гнева, который начинает руководить поступками, что ведет к применению физического насилия. Чувства душевной боли и страха, сопутствующие стрессу, вызывают желание причинить боль другому. Тем не менее, физическая агрессия позволяет утвердиться среди сверстников и выплеснуть свои эмоции. Косвенная агрессия положительно связана с самоконтролем и дистанцированием ($r=0,19$, $p<0,05$; $r=0,18$, $p<0,05$). Чем чаще агрессия мальчика уходит в скрытую или неосознаваемую форму, тем чаще он контролирует свои чувства и пытается отстраниться от проблемы. Стратегии самоконтроля и дистанцирования позволяют сдерживать нежелательные агрессивные проявления в их открытой форме. Мальчики скрывают свои чувства, делая вид, что их не задевает данная ситуация. Они уходят от решения проблемы, предпочитая не вмешиваться в ситуацию. Одновременно начинает ухудшаться внутреннее состояние – они становятся мрачными, подавленными, срывают злость на неодушевленных объектах, предметах. Бегство от реальности, отрицание назревших противоречий обостряют сложившуюся конфликтную ситуацию. Вербальная агрессия у мальчиков не коррелирует ни с одной копинг-стратегией. Это означает, что такие действия, как словесное оскорбление, унижение, распространение злостной клеветы или сплетен о другом человеке, отказ разговаривать, сами по себе являются для мальчиков-подростков стратегией преодоления стресса. С одной стороны, благодаря вербальной агрессии происходит катарсис и освобождение от отрицательных чувств. С другой стороны, вербальная агрессия создает лишь иллюзию разрядки враждебности, на самом деле приводя лишь к накоплению деструктивных импульсов.

Физическая агрессия у девочек положительно коррелирует с конфронтацией ($r=0,17$, $p<0,05$) и отрицательно – со стратегией «поиск социальной поддержки» ($r=- 0,14$, $p<0,05$). Вербальная и косвенная агрессия у девочек положительно связаны со стратегией «избегание» (соответственно, $r=0,17$, $p<0,05$; $r=0,20$, $p<0,01$). Освобождение от эмоционального напряжения происходит с помощью нецензурной речи, грубости, унижений и оскорблений обидчика. В формировании нарушений поведения у девочек значительную роль играют неконструктивные стратегии избегания и конфронтации. Такой стиль совладания со стрессом приводит к накоплению неразрешенных проблем и связанной с ними тревоги. В проявлении физической агрессии ведущей является стратегия конфронтации как импульсивная, движущая, активная, способствующая противостоянию и нарастанию напря-

жения. Если для мальчиков физическая агрессия является эволюционно привычным и социально оправдываемым способом разрешения проблем, то для девочек ситуация несколько иная. Для девочки физическая агрессия является составной частью стратегии конфронтации как способа разрешения проблемы за счет импульсивной поведенческой активности и отреагирования отрицательных эмоций. В связи с тем, что общественные нормы достаточно терпимы по отношению к проявлениям агрессивности у лиц мужского пола и жестко ограничивают проявление агрессии у лиц женского пола, у девочек-подростков с нарушениями поведения возникают вторичные эмоциональные проблемы, которые требуется преодолевать.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что мальчики-подростки часто используют проявление физической и вербальной агрессии как возможную стратегию выхода из трудной ситуации, а у девочек проявление агрессии опосредовано действием копинг-механизмов избегания и конфронтации. Пытаясь справиться с проблемами, подростки прибегают чаще к дезадаптивным, неконструктивным стратегиям, которые не приводят к действительному изменению ситуации. Можно предположить, что, переживая чувства беспомощности, несправедливости и безнадежности, подросток считает проявление агрессии самым подходящим способом разрешения ситуации, так как не видит возможности выхода из ситуации через просоциальное поведение.

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ В 1991–2011 ГОДАХ

Т.В. Савицкая
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Анализ и обобщение особенностей развития системы специального образования в 1991–2011 год имеет большое научное и практическое значение. Происходящие в обществе демократические процессы обострили необходимость глубокого научного переосмысления концептуальных основ, целей и содержания специального образования. Значительные преобразования происходят в деятельности сети учреждений, обеспечивающих получение специального образования. По-разному воспринимается и оценивается специалистами распространение интегрированного обучения и воспитания. Вышесказанное обуславливает актуальность обобщения опыта и оценки реформирования системы специального образования.

Материал и методы. Материалом исследования послужили труды ученых, посвященных проблеме развития современного специального образования, а также данные государственной статистической отчетности, нормативно-правовая база Республики Беларусь в сфере специального образования. Использованы методы исследования общенаучного характера (анализ, синтез, обобщение, сравнение), историко-педагогические методы.

Результаты и их обсуждение. Анализ нормативно-правовой, программной базы Республики Беларусь, данных государственной статистической отчетности, периодической печати позволил нам выделить ряд тенденций, характеризующих развитие системы специального образования Республики Беларусь в 1991–2011 годах.

Ведущей тенденцией в развитии системы специального образования Беларуси на современном этапе становится интеграция. Внедрение интегрированного

обучения и воспитания в Беларуси стало результатом переосмысления роли и места специального образования в жизни государства и общества в контексте демократизации белорусского общества, вхождения республики в мировое образовательное пространство. Распространение интегрированного обучения и воспитания происходило в ситуации социально-экономического кризиса 90-х годов XX столетия. Одновременно решалась задача максимального охвата всех категорий лиц с особенностями психофизического развития специальным образованием. Развитие интегрированного обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в Беларуси не противопоставлялось развитию сети специальных учреждений образования.

Гуманизация отношения к лицам с особенностями психофизического развития активизировала появление следующей тенденции: законодательное закрепление права на образование данной категории лиц различных нозологических групп и на всех возрастных этапах. Согласно провозглашенным в правовых международных и отечественных актах принципам, дети с особенностями психофизического развития нуждаются в особой защите общества и государства и обладают всеми провозглашенными правами и свободами, в том числе и правом на получение образования, без каких-либо ограничений [1].

Утверждение приоритета семьи в образовании ребенка с особенностями психофизического развития рассматривается нами как тенденция развития системы специального образования. Закрепляется право семьи на выбор учреждения образования, формы обучения, участие родителей в разработке индивидуальной коррекционно-образовательной программы, включение родителей в образовательный процесс, повышение компетентности семьи в вопросах воспитания и обучения. Появление данной тенденции было вызвано гуманистическими процессами, происходящими в мире. Свою роль в этом сыграли национальные представления белорусов, согласно которым семья традиционно рассматривается как ведущий институт социализации ребенка [2].

Направленность системы специального образования на создание условий, обуславливающих индивидуальный образовательный путь лиц с особенностями психофизического развития, что способствует максимально полному учету индивидуальных образовательных потребностей личности, ее самореализации и раскрытии творческого потенциала, рассматривается нами среди тенденций развития системы специального образования [3].

Существует возможность получения образования на дому, а также в медицинских и социальных учреждениях. Необходимо отметить развитие сети специальных учреждений образования. Происходит сокращение числа специальных учреждений интернатного типа, а также их наполняемости. Широкое распространение получает деятельность центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, пунктов коррекционно-педагогической помощи, сети центров профессиональной и социальной реабилитации. Разработаны варианты цензового/нецензового образования.

Происходящая в настоящее время информатизация общества нашла свое отражение и в развитии системы специального образования [4]. Сегодня можно говорить о такой тенденции как информатизация отечественной системы специального образования. Использование новых информационных технологий предоставляет широкие коррекционные возможности на всех ступенях специального образования; позволяет максимально индивидуализировать обучение; организовывать дистанционное обучение, что особенно важно для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата; расширить круг специальностей, осваиваемых лицами с особенностями психофизического развития. Некоторые компьютерные

программы позволяют значительно снизить нагрузку на зрение, т.е. их можно отнести к здоровьесберегающим технологиям.

Еще одной немаловажной тенденцией в развитии системы специального образования является опора на национальную основу. 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.

Заключение. Основными тенденциями в развитии системы специального образования Республики Беларусь в 1991–2011 годах являются: распространение интегрированного обучения и воспитания – ведущая тенденция; законодательное закрепление права на образование лиц с особенностями психофизического развития; утверждение приоритета семьи в образовании ребенка с особенностями психофизического развития; направленность системы специального образования на создание условий, обуславливающих индивидуальный образовательный путь лиц с особенностями психофизического развития; информатизация системы специального образования; опора системы специального образования на национальную основу.

Список литературы

1. Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальном образовании) : Закон Респ. Беларусь, 18 мая 2004 г., № 285–3 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 2004 г. – № 87. – 2/1034.
2. Арлова, Г.П. Беларуская народная педагогіка / Г.П. Арлова. – Мн. : «Народная асвета», 1993. – 120 с.
3. Об Основных направлениях развития национальной системы образования : Постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 12 апр. 1999 г., № 500 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 1999. – № 32. – 5/597.
4. О создании банка данных детей с особенностями психофизического развития и детей-инвалидов : Приказ Министерства образования Респ. Беларусь, 17 сент. 1998 г., № 524 // Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь. – 1999. – 8/2412.

ФОРМИРОВАНИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Е.А. Харитонова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Среди научно-прикладных проблем логопедии особое место принадлежит изучению связной монологической речи у учащихся с различными вариантами речевой патологии (А.А. Алмазова, О.А. Безрукова, Е.В. Исаева, В.К. Воробьева, О.Л. Лукаш, М.М. Любимова, Е.Н. Российская, Л.Ф. Спирова, В.В. Строганова, С.Б. Яковлев и др.). Такой интерес обусловлен широким социальным значением: развитая монологическая речь школьников с тяжёлыми нарушениями речи позволит им свободно общаться с окружающими людьми, что важно для успешной социальной адаптации указанной категории детей. Проблема формирования связной речи на материале текстов повествовательного и описательного характера раскрыта применительно к учащимся с тяжелыми нарушениями речи начальной школы (В.К. Воробьева, Л.Ф. Спирова, С.Н. Шаховская и др.), старших классов (Л.Р. Давидович и др.). Вопросы же формирования умений рассуждать и строить

монологические высказывания соответствующего типа у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в среднем звене школы до сих пор остаются недостаточно разработанными.

Таким образом, состояние речевой подготовки учащихся с тяжелыми нарушениями речи, социальный заказ, значимость коррекционно-педагогической работы и недостаточная ее разработанность указывают на необходимость теоретического обоснования и практической разработки данной проблемы, что определяет актуальность нашего исследования.

Цель исследования – научно обосновать, разработать и экспериментально проверить методику коррекционного воздействия, направленную на формирование монологической речи учащихся 6–8 классов с тяжелыми нарушениями речи.

Материал и методы. В работе использовался комплекс взаимодополняющих методов: теоретические (изучение научной литературы); организационные (системный, лонгитюдный); биографические (анализ анамнестических данных, изучение медико-психолого-педагогической документации); эмпирические (психолого-педагогический эксперимент в констатирующем и обучающем вариантах); статистические (математическая обработка материалов исследования).

Результаты и их обсуждение. В методике массовой и специальных школ основу работы по созданию связных высказываний составляет формирование умений на основе сознательного усвоения правил построения текста. Требования, предъявляемые к высказываниям учащихся, соотносятся с лингвистическими характеристиками текста [1, 2, 3]. Коррекционная работа по формированию монологической речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи предполагает совершенствование умений воспроизводить по памяти увиденное, строить предложения со словами прочитанного текста, развитие ритмико-мелодической стороны речи [4]; применение коммуникативно-деятельностного подхода [5]. Обучение связной речи должно осуществляться поэтапно: от спонтанного овладения до формирования умений создавать контекст с опорой на усвоенные правила внутреннего и внешнего построения высказываний [6]. Построение письменных монологических текстов рекомендуется основывать на использовании содержательных и смысловых опор в процессе подготовки к написанию текста [7].

В ходе экспериментального изучения было выявлено, что по сравнению со сверстниками с сохранной речевой деятельностью учащиеся 6–8 классов с тяжелыми нарушениями речи испытывают значительные трудности в продуцировании связных устных и письменных высказываний типа рассуждения. Преобладали следующие типы ошибок: чрезмерное сужение или расширение объема всего высказывания или его части, пропуск и искажение фактов, доводов, суждений, аргументов, перечисление выделенных звеньев высказывания без их развертывания, нарушение последовательности изложения, нарушение причинно-следственных отношений в высказывании; неструктурированность материала, отсутствие лексико-грамматической связи; бедность словаря, стереотипность синтаксических конструкций, выраженный аграмматизм, обилие вербальных парафазий. Эти ошибки связаны с нарушением операций речепорождения: ориентировки в условиях высказывания, внутреннего программирования высказывания, внешней реализации программы высказывания, контроля. В частности, это выражалось в нарушении серийно-последовательного способа обработки информации: страдала многоаспектность анализа, последовательность выделения элементов рассуждения и их объединение в конечное единое целое, осознание внутренних связей между ними; затруднении удержания замысла и подавления побочных ассоциаций; недостаточном уровне сформированности языковых средств, используемых в

оформлении письменных высказываний; нарушении сличения полученного результата с реальным образом. Проведенный сравнительный анализ устных и письменных монологов-рассуждений позволил выделить группы учащихся в зависимости от преобладания нарушения той или иной категории текста: цельности, связности, использования языковых средств.

Результатом работы по формированию монологической речи учащихся 6–8 классов с тяжелыми нарушениями речи на материале монолога-рассуждения должно стать свободное продуцирование школьниками указанной категории текстов-рассуждений разных видов (рассуждение элементарного характера, рассуждение дискуссионного характера, рассуждение, требующее раскрытия понятий, характеристика).

В обучении построению монологических текстов типа рассуждения выделялись предтекстовый, текстовый, послетекстовый этапы. В содержание предтекстового этапа входило: формирование программных понятий о типах речи, тексте, его строении, способах и средствах связи между частями текста; знакомство с текстом рассуждением, осмысление содержания текста-образца, формирование умения определять его части и особенности. Рекомендуемые темы уроков: «Речь. Текст», «Предложение. Текст», «Типы речи. Текст» и т. п. На текстовом этапе содержание работы включало: углубленное восприятие информационного потенциала текста данного типа; выявление логико-смысловой организации текста-рассуждения и его структурно-композиционных частей; формирование умений формулировать тему, идею, тезисы в соответствии с содержанием; анализ типологического строения текста-рассуждения, функций каждой из его частей, языковых средств реализации этих функций, способов перехода от одной части к другой; знакомство с разновидностями рассуждений (элементарного характера, дискуссионного характера, раскрывающие понятия, характеристика); формирование умений и навыков учащихся самостоятельно создавать тексты-рассуждения, учитывая закономерности речевой коммуникации и используя выразительные языковые средства, характерные данному типу текста. Рекомендуемые темы уроков: «Тема. Текст-рассуждение», «Текст-рассуждение, его части», «Виды текста рассуждения» и т.п. Послетекстовый этап предполагал закрепление умения структурировать текст-рассуждение; формирование частных умений: умение написать изложение, сочинение, взаимосвязывать их части, эксплицировать ход мысли, вводить авторский план, выявление путей совершенствования содержания текста-рассуждения, навыков редактирования собственных и чужих текстов. Рекомендуемые темы уроков: «Деформированный текст-рассуждение», «Ошибки текста-рассуждения», «Трансформация текста-рассуждения» и т.п.

Заключение. В основу методики обучения монологической речи учащихся 6–8 классов с тяжелыми нарушениями речи положена поэтапная организация работы по формированию связного высказывания типа рассуждения. Предлагаемая методика обучения характеризуется комплексным сочетанием слуховых (чтение текстов и объяснения учителя), зрительных (вербальные и невербальные опоры) и моторных (запись материала) ощущений учащихся, служащих опорой для сознательного овладения учащимися правилами текстообразования.

Список литературы

1. Ладыженская, Т.А. Связная речь // Методика развития речи на уроках русского языка / Е.Н. Богуславская, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова и др.; под ред Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1980. – 240 с.

2. Щеголева, Г.С. Системный подход в работе над развитием связной речи младших школьников: дис. … канд. пед. наук / Г.С. Щеголева. – Л., 1984. – 269 с.
3. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждений / А.Г. Зикеев. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
4. Левина, Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 311 с.
5. Чудинова, Л.М. Приемы активизации речи у алаликов / Л.М. Чудинова // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 112–130.
6. Воробьева, В.К. О некоторых приемах обучения связной речи учащихся с моторной алалией / В.К. Воробьева // Изучение и коррекция речевых расстройств. – Л., 1986. – С. 57–60.
7. Алмазова, А.А. Обучение построению письменного текста учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (на материале 5–6 классов). – дис. … канд. пед. наук / А.А. Алмазова. – М., 1998. – 196 с.

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В СПЕЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ж.П. Чобот
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Воспитание рассматривается как целенаправленная деятельность, осуществляемая в системе образования, ориентированная на создание условий для развития и духовно-целостной ориентации обучающих на основе общечеловеческих и отечественных ценностей, оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном гражданском и профессиональном становлении [3].

В этом определении особое внимание необходимо уделить двум важным тезисам: «… на создание условий развития...» и «… оказание им помощи в жизненном самоопределении …». Они особенно актуальны при рассмотрении вопроса об организации воспитательной работы в специальных учреждениях, т.к. для эффективной их реализации необходимы специальные технологии, методики воспитательного воздействия на детей с особенностями психофизического развития [2].

Целью данной работы является анализ содержательного компонента новых подходов к воспитательной работе с детьми с особенностями психофизического развития.

Материал и методы. Анализ научной литературы, обобщение, систематизация, сравнительно-сопоставительный анализ показали, что 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.

В современных условиях теоретическую основу разработок направлений воспитательной работы составляет ряд научных концепций:

- средствами образования (воспитания) можно создать условия для развития и коррекции ребенка независимо от его стартовых возможностей, т.е. от степени выраженности дефекта;

- воспитатель может создать условия (специально конструируемую «деятельность развития») ребенку с особенностями психофизического развития, которые обеспечат ему формирование успешного жизненного пути, т.е. именно воспитатель создает ситуацию, в которой формируются или не формируются основные механизмы регуляции поведения;
- нормальное развитие ребенка с особенностями психофизического развития рассматриваются нами как процесс, направленный на то, чтобы человек состоялся, на развитие его личности, т.е. речь идёт о саморазвитии как фундаментальной способности человека становится субъектом собственной жизни, как обязательной составляющей полноценного формирования личности ребенка;
- обязательным условием успешного развития является тесный, здоровый, эмоциональный контакт ребенка со взрослым.

Эти позиции в методике специального образования выбраны в качестве ориентиров при отборе содержания воспитания, определении подходов к планированию, разработке конспектов занятий [2].

Результаты и их обсуждение. Сегодня наиболее оправданным 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. Сегодня уже мало воспитывать традиционные ценностные отношения. Воспитанник должен сам на их основе 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.

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 (Андреева Г.М., 1996).

Ориентируясь на идею Л.С. Выготского о связи между развитием и деятельностью, особенно в отношении психических функций: «Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на свет дважды – сперва как деятельность коллектива, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка», следует рассматривать социальную ситуацию развития как условие развития новой ведущей деятельности, обеспечивающей социальную реабилитацию детей с особенностями психофизического развития [1].

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 психолого-педагогического 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 [2].

Заключение. Сегодня такой подход к организации воспитательной работы является наиболее оправданным, при котором вся совокупность воспитательных средств направлена на выработку у каждого конкретного ребёнка с особенностями психофизического развития своего собственного варианта жизни, достойного его как человека современного общества.

Список литературы

1. Варёнова, Т.В. Теория и практика коррекционной педагогики: учебное пособие / Т.В. Варёнова. – Мн.: ООО «Аскар», 2003. – 320 с.
2. Организация и планирование воспитательной работы в специальной школе, детском доме: Пособие для воспитателей и учителей. – М.: АРКТИ, 2008. – 312 с.
3. Щуркова, Н.Е. Новые технологии воспитательного процесса / Н.Е. Щуркова, В.Ю. Нитюков, А.П. Савченко. – М., Академия, 2001. – 236 с.

СУЩНОСТЬ МЕТОДИКИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЛАСТИ ВУЗОВСКОЙ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

С.Л. Авдеева, В.А. Авдеева
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью выявления роли методики применительно к общему музыкальному образованию. Она выражается в признании методики музыкального образования как особой *самостоятельной области научного знания*, рассматривающей проблемы музыкального образования наряду с такими областями, как: методология педагогики музыкального образования, теория музыкального образования, история музыкального образования. Целью данного исследования является выявление коммуникативного взаимодействия методики музыкального образования с вышеназванными областями на основе функционального подхода в высшем учебном заведении.

Материал и методы. Теоретико-методологической основой исследования являются труды содержанию и методике музыкального образования.

В работе использовался теоретико-методологический анализ педагогической, методической литературы; изучение и обобщение педагогического опыта.

Результаты и их обсуждение. Задача исследования требует выделения методики музыкального образования как *процесса и результата интерпретации основополагающих теоретических положений к конкретным педагогическим условиям.* Методика реализует образовательные, воспитательные и развивающие функции музыкального образования и занимает промежуточное положение между наукой и искусством [1,с.6].

Специфика методики музыкального образования находит своё выражение в конкретизации цели, задач, содержания, методов, средств музыкального образования и воплощается в учебных программах, методических рекомендациях, наглядных образцах живого и творческого процесса взаимодействия преподавателя, студентов с музыкальным искусством и музыкальной культурой в целом.

Основополагающее значение для методики преподавания музыки имеет *теория* музыкального образования. Теоретические положения являются одновременно базой и ориентиром, на основе которых разрабатывается конкретная методика музыкального образования.

Будучи предметом освоения, музыка как искусство обусловливает специфику методики музыкального образования. Её своеобразие проявляется в необходимости создания особой эмоционально-эстетической атмосферы урока, в направленности на развитие и становление духовного потенциала личности учащегося, в организации урока, сочетающего различные виды коллективной исполнительской музыкальной деятельности с индивидуально-творческим восприятием музыки в процессе её слушания, исполнения, сочинения [1,с.12]

Пути достижения любой методической задачи могут быть многообразны и не допускают шаблонных решений. При этом учащийся, уровень его общего и музыкального развития являются исходной точкой для определения применительно к нему оптимального содержания и методов образования.

Особенности методики музыкального образования заключаются в том, что наряду с приёмами и средствами развития индивидуальности личности в процессе

музыкального образования огромное значение имеют пути формирования различных видов коллективного, прежде всего исполнительского, творчества учащихся.

На наш взгляд, одна из важнейших задач учителя заключается в отборе и творческом применении таких методических средств и приёмов, которые, с одной стороны, помогают воспитывать в детях любовь и уважение к музыкальной культуре своего народа, с другой стороны – развивать интерес и потребность в общении с музыкальными культурами других народов, и на этой основе формировать у них поликультурную толерантность.

Опираясь на мнение Л.Школяра и Е.Критской, цель вузовской учебной дисциплины «Методика музыкального образования» – подготовка будущих учителей музыки к методически грамотной профессиональной деятельности в учреждении образовательного типа [2, с.10] .

В дисциплине ставятся следующие основные задачи:

- Способствовать становлению личностно-ценностного отношения студентов к профессии «учитель музыки»;
- Содействовать усвоению студентами методических знаний о содержании и процессе музыкального образования в учреждениях общеобразовательного типа;
- Способствовать формированию конструктивных, музыкально-исполнительских, коммуникативно-организаторских и исследовательских умений и навыков учителя музыки;
- Способствовать овладению мастерством организации целостного урока музыки как урока искусства путём освоения технологией управления каждым из видов музыкальной деятельности учащихся;
- Стимулировать творческое отношение студентов к своей будущей профессиональной деятельности.

Дисциплина ориентирует на следующие *виды профессиональной деятельности учителя музыки:*

В области учебно-воспитательной деятельности:

- осуществление процесса обучения в соответствии с образовательной программой;
- планирование и проведение учебных занятий с учётом специфики тем и разделов программы и в соответствии с учебным планом;
- использование современных научно обоснованных приёмов, методов и средств обучения;
- использование технических средств обучения, информационных и компьютерных технологий;
- применение современных средств оценивания результатов обучения и воспитания;
- воспитание учащихся как формирование у них духовных, нравственных ценностей и патриотических убеждений на основе индивидуального подхода;
- организация и проведение внеклассных мероприятий;

В области научно-методической деятельности:

1. выполнение научно-методической работы, участие в работе научно-методических объединений;
2. анализ собственной деятельности с целью совершенствования и повышения своей квалификации;

В области социально-педагогической деятельности:

- планирование и проведение мероприятий по социальной профилактике в процессе обучения и воспитания;

- проведение профориентационной работы;
- оказание помощи в социализации учащихся;

В области культурно-просветительской деятельности:

1. формирование общей культуры учащихся;

В области коррекционно-развивающей деятельности:

- реализация личностно ориентированного подхода к образованию и развитию детей;
- работа по обучению и воспитанию с учётом коррекции отклонения в развитии;

Заключение. Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что тесная взаимосвязь основных методических положений методики музыкального образования с приобретёнными ранее знаниями теории музыкального образования, теории и истории музыки, музыкального исполнительства получает многогранное претворение в музыкально-педагогических практикумах, которые осваиваются параллельно с изучением курса «Методика музыкального образования». Показателем освоения методических основ музыкального образования становится их реализация в педагогической практике.

Список литературы

1. Абдуллин Э., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М., 2004.
2. Музыкальное образование в школе: Учебное пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и вред .пед. учеб. заведений / Л.В. Школяр, Е.Д. Критская и др.; под ред. Л.В. Школяр. – М., 2001.

МУЗЫКАЛЬНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

С.А. Александрова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Для педагогического исследования представляется необходимым изучение музыкального мышления как категории музыкальной педагогики. Имеющиеся в литературе определения данного понятия касаются, чаще всего, музыкального мышления профессионального музыканта либо взрослого слушателя. Среди работ, прямо посвященных раскрытию сущности музыкального мышления младшего школьника можно назвать только работу Н.В. Сусловой, в которой музыкальное мышление определяется как «выраженный в интонируемом звуке процесс моделирования отношений человека к действительности» [1; 9]. Автор признает, что данное определение является неполным. Между тем, разработка методики формирования музыкального мышления у младших школьников требует раскрытия содержания данного понятия в отношении учащегося общеобразовательной школы, что обусловливает актуальность исследования.

Целью статьи является анализ определений понятия «музыкальное мышление» и выявление его сущностных характеристик в контексте педагогического процесса и в отношении младшего школьника.

Материал и методы. Для реализации поставленной цели использовался комплекс теоретических методов: анализ психолого-педагогической и музыкально-педагогической литературы по проблеме исследования, обобщение.

Путь к определению музыкального мышления лежит через общие формы философского определения мышления, как высшей формы отражения объективной реальности, состоящей в целенаправленном, опосредованном и обобщенном познании субъектом существующих связей и отношений предметов и явлений, в творческом созидании новых идей, в прогнозировании событий и действий. Особой разновидностью мышления, видом интеллектуальной деятельности, направленной на создание и восприятие произведений искусств, является художественное мышление, которое имеет свою специфику – отражение действительности выражение мыслей и чувств художника в художественном образе. Таким образом, художественное мышление – это мышление образами, опирающимися на конкретные представления.

Результаты и их обсуждение. Музыкальное мышление включает в себя свои специфические черты, качественные характеристики художественного мышления и основные закономерности мышления вообще. Особенность музыкального мышления обусловлена интонационной природой, образностью, семантикой музыкального языка и музыкальной деятельностью.

Проведя анализ многочисленных определений данного понятия, можно выделить следующие основные характеристики музыкального мышления:

- музыкальное мышление является частным видом художественного мышления, следовательно, подчиняется тем же закономерностям;
- музыкальное мышление носит принципиально творческий характер, независимо от характера деятельности субъекта (слушания музыки, исполнения, сочинения);
- музыкальное мышление - это деятельность, в процессе которой формируется или выражается отношение субъекта к окружающему миру, оно эмоционально-ценностно ориентировано;
- музыкальное мышление осуществляется в процессе интонирования через взаимодействие вербальной языковой системы и специфического музыкального языка.

И.Г. Ляшенко полагает, что «принцип художественного мышления, несмотря на возможную разницу уровня его развитости, по сути один и тот же и у созидающих, и у воспринимающих. Художественное мышление в звуковых образах так же присуще всем без исключения субъектам системы «композитор - исполнитель - слушатель» [2;17].

С этой точки зрения сущность музыкального мышления заключается в том, что, интегрируя все основные черты процесса мышления, оно придает им художественно-музыкальное качество. Функциональная связь музыкального мышления с общими закономерностями единой мыслительной деятельности требует обязательного включения этих закономерностей в систему музыкального мышления. Вместе с тем творчество принципиально отграничивает музыкальное мышление от многих других проявлений общего мышления человека.

Эмоциональный компонент музыкального мышления обеспечивает формирование опыта эмоционально-ценностного отношения ребенка, как к музыкальному искусству, так и окружающей действительности. Данный компонент включает в себя эмоции различных оттенков, эстетические переживания, возникающие в процессе слушания и исполнения музыкальных произведений, эмоциональную отзывчивость ребенка. Накопление опыта эмоционально-ценностного отношения играет ведущую роль в содержании музыкального образования. Вместе с тем, наличие только эмоционально-ценностной составляющей не позволяет человеку перейти к активному творческому преобразованию либо созданию музыкального сообщения, выражающего чувства и эмоции субъекта.

Музыкальные знания и музыкальные умения и навыки как элементы содержания образования реализуются в рациональном компоненте музыкального мышления. У учащегося начальной школы должны быть сформированы представления о музыкальном образе, о музыкальной выразительности и изобразительности, о средствах музыкальной выразительности. Эти представления и знания лягут в основу умений анализировать музыкальные произведения, осуществлять сравнение, синтез, обобщение. Владение практическими навыками слушательской, исполнительской и музыкально-композиционной деятельности являются необходимым условием музыкальной деятельности.

Подобно тому, как мышление осуществляется посредством языковой системы, так и музыкальное мышление опосредуется специфическим музыкальным языком. Музыкальный язык является предпосылкой создания, исполнительского прочтения и слушательского понимания произведений, конечным результатом предельного разложения всего множества произведений на повторяющиеся в них выразительные средства.

Заключение. Таким образом, сущность музыкального мышления как явления, наблюдаемого в педагогической практике, заключается в том, что оно выступает как частный вид художественного мышления, в процессе которого происходит процесс коммуникации личности с окружающим миром через постижение (создание) музыкального образа, заключающийся в кодировании эмоций и чувств посредством музыкального языка и обратной его декодировке его выразительных значений. Результатом этого процесса является новое нравственно-эстетическое отношение к окружающей действительности.

Музыкальное мышление учащегося лежит в основе практической музыкальной деятельности, в процессе которой ребенок, активно осваивая музыкальные произведения, общается с духовным опытом человечества. Данная коммуникативная функция музыкального мышления осуществляется через осмысление выразительных значений элементов музыкального языка и их смыслообразующей роли в создании художественного образа.

Список литературы:

1. Подуровский, В.М., Суслова, Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.М. Подуровский, Н.В. Суслова. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
2. Ляшенко, И.Г. Целеполагание и деятельность музыкального мышления // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования / Отв. ред. И.Г. Ляшенко. – Киев, 1989. – С. 9–18.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.В. Ананченко, Е.В. Лавренова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования духовной культуры подрастающего поколения и воспитания творческой личности в условиях дополнительного музыкального образования. В музыке как специфическом виде художественного творчества содержатся духовные и нравственные человеческие ценности, приобщение к которым является важнейшей задачей музыкального образования. Для того что бы эти ценности стали внутренним достоя-

нием личности школьника, оформились в эмоционально-ценностное отношение, необходимо создать благоприятные условия для успешного освоения и приобщения детей к сокровищам музыкального искусства. Наиболее эффективный путь организации музыкальной коммуникации учащегося и произведений музыкального искусства – это включение детей в творческую музыкальную деятельность. Творческая деятельность представляет собой познавательно-поисковую музыкальную практику, связанную с самостоятельными действиями и умениями оперировать полученными знаниями, умениями, навыками, применять их в ранее неизвестных условиях. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке методики формирования опыта творческой деятельности детей в условиях дополнительного музыкального образования.

Материал и методы. Теоретико-методологической основой исследования явились труды, отражающие концепцию содержания образования, а также труды по теории и методики музыкального воспитания.

В работе использовался теоретико-методологический анализ педагогической, музыковедческой и методической литературы; изучение и обобщение педагогического опыта.

Результаты и их обсуждение. Гуманистическая парадигма современной педагогики опирается на тезис о том, что задатки способностей к творчеству присущи любому индивиду, а роль педагога заключается в раскрытии этих способностей и создании условий для их успешного формирования и развития. Условия – это составные части и характеристики среды, в которой происходит определенная деятельность. Формирование опыта творческой деятельности представляет собой составную часть учебно-воспитательного процесса, направленного на развитие и формирование личности, эмоционально-ценностного отношения, культуры. Педагогические условия, благоприятные для формирования и развития творческой деятельности можно условно разделить на две подгруппы относительно степени их взаимосвязи в образовательном процессе: *объективные и субъективные*.

Объективные условия – это условия и требования к организации образовательного процесса. Объективными педагогическим условиями необходимыми и достаточными для формирования опыта творческой деятельности детей в условиях дополнительного музыкального образования будут:

- *организация педагогического процесса,* представляющего собой непосредственное взаимодействие учителя и ученика, где учитель сам организует и планирует учебную деятельность, ориентируясь на принципы личностно-ориентированного образования, руководствуется индивидуально-дифференцированным подходом к ученику, преобладанием продуктивного компонента содержания образования над репродуктивным;
- *личностное взаимодействие учителя с учащимся*, где взаимоотношения по типу сотрудничества создают возможности для возникновения психологического и творческого контакта педагога и ученика, создается творческая атмосфера протекания учебной деятельности, в которой ученик сам с удовольствием включается в преодоление возникающих интеллектуальных и творческих трудностей;
- *содержание форм и технологии обучения,* проявляющееся в обеспечении благоприятной атмосферы для развития творческого процесса и организации учебно-творческой деятельности. Учащиеся с интересом занимаются творческими видами деятельности в условиях творческих типов проведения урока: уроки-исследования; уроки-концерты, уроки-диспуты, уроки-спектакли, уроки-турниры; «пейзажные уроки», «портретные уроки»; интегрированные, панорамные, моно-

графические уроки, уроки-диалоги. В организации творческой деятельности решающее значение имеет технология обучения. Технология проблемного обучения наиболее полно способствует развитию творческого потенциала учащихся, так как направлена на развитие творческого мышления, познавательной активности, развивает способности к самообразованию, исследовательские навыки, и при решении проблемной задачи и выхода из проблемной ситуации ученик использует весь арсенал имеющихся знаний, а порой, сам наталкивается на нестандартные решения.

Субъективные педагогические условия это условия, обеспечивающие успешное осуществление музыкально-творческой деятельности, связанные со специальными музыкально-творческими способностями и личностными качествами учащегося. Условно их можно разделить на несколько групп: креативность; способности, связанные с характером (эмоциональность); способности, связанные с мотивацией (потребности, воля); интеллектуальные способности (мышление), специальные музыкальные способности (музыкальность, музыкальный слух, ритм, память, музыкальное мышление).

Успешному формированию опыта творческой деятельности детей в условиях дополнительного музыкального образования соответствует методика, последовательно реализующаяся при взаимосвязи трех этапов:

- *на 1 этапе* – формируется восприятие музыкального образа, посредством распредмечивания эмоционального содержания музыки, раскрытия интонационной, выразительной и изобразительной стороны музыкального искусства, формировании представлений о музыкальной драматургии. Реализуется это, посредством методов и приемов творческого обучения: создание цветовой гаммы произведения; метод придумывания заглавий прослушанной музыке; иллюстрирование музыки; создание сочинения на музыку; метод «ассоциативных цепочек»; пластическое моделирование; социологический метод Ромена Ролана, участие и посещение тематических концертов;
- *на 2 этапе* – формируются представления о взаимосвязи содержания произведения и средств его музыкально-исполнительской выразительности. В учебно-творческой работе используются объяснительно-иллюстративные методы, исполнительский показ; аналитический анализ музыкального произведения; метод создания исполнительских редакций музыкального произведения; приемы трансформации средств музыкально-исполнительской выразительности; освоение различных видов фактуры и аккомпанемента; ритмическая импровизация; задания, связанные с досочинением музыки, подбором аккомпанемента; мелодической импровизацией;
- *на 3 этапе* формируются опыт творческой деятельности в создании музыкальных композиций, учащийся выполняет задания непосредственно связанные с сочинением музыки, озвучиванием поэтических и иллюстрированных образов, ученик в собственных импровизациях и сочинениях применяет и творчески претворяет знания, умения, навыки, полученные в процессе музыкального обучения.

Заключение. Анализ результатов проведения опытно-экспериментальной работы позволил сделать вывод, о том, что разработанная нами методика эффективно формирует опыт творческой деятельности, способствует формированию креативности, творческого воображения и продуктивной фантазии учащихся. В рамках содержания работы с детьми осуществляется освоение и накопление теоретических знаний о музыке, формируются исполнительские умения и навыки, устанавливается взаимосвязь теории и практики, способствующая интеграции различных видов искусства и художественного творчества.

ОБ ОРНАМЕНТИКЕ В КЛАВИРНОЙ МУЗЫКЕ И.С. БАХА И ЕЕ ИСПОЛНЕНИИ В ПЕРЕЛОЖЕНИИ ДЛЯ БАЯНА

В.А. Бабарико
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Актуальность данного исследования обусловлена широким использованием в профессиональной баянной исполнительской практике прелюдий и фуг из «Хорошо темперированного клавира» - наиболее значимого сольно-инструментального цикла в творческом наследии И.С. Баха. Цель настоящего исследования - определение общих принципов исполнения мелизмов (орнаментики) в клавирной музыке И.С. Баха через сопоставление с особенностями инструментально-интонационных средств исполнительства на клавесине, фортепиано, баяне (-аккордеоне).

Материал и методы. Материалом исследования является клавирная (клавесинная) музыка И.С. Баха (позднее барокко, первая половина XVIII в.), соответствующие разработки по орнаментике, инструментально-интонационные средства сольного исполнительства на клавесине, фортепиано, баяне. Изучение указанного материала осуществлялось на основе комплексного подхода, принципа историзма с применением методов сравнительного, функционального, теоретического и исполнительского анализа.

Результаты и их обсуждение. В музыкально-теоретической литературе прямо или косвенно признается самостоятельное художественное значение мелизмов, из чего можно сделать вывод о том, что орнаментика в клавирной музыке не всегда является результатом необходимой компенсации инструментально-интонационных средств исполнительства. Замечание А. Бейшлага о том, что «при современном художественном вкусе и особенно при совершенно измененном характере звучания нынешнего фортепиано неизбежно некоторое сокращение чрезмерно богатой орнаментики Баха» [1, 111], можно рассматривать как свидетельство закономерного развития инструментально-интонационных средств ([2]). Из предложенной У. Эмери классификации орнаментики музыки И.С. Баха следует, что с помощью мелизмов усиливается выразительность интонационной связи «основных тонов мелодии»; исследователь указывает, что в наследии И.С. Баха «орнаментика в <...> вокальных и инструментальных партиях, как правило, беднее и проще, чем в <...> клавирной музыке» [3, 20].

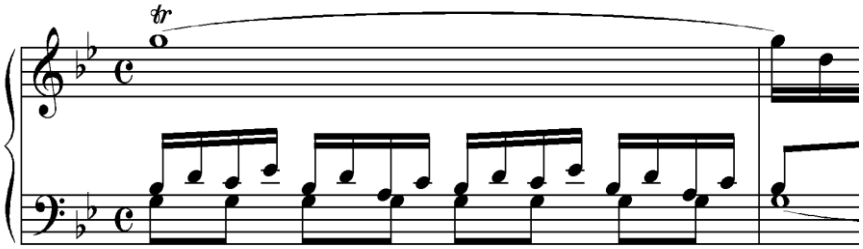


Рисунок 1 - И.С. Бах. Хорошо темперированный клавир (*далее ХТК*)**, I том.**

При сравнении орнаментики в содержании отдельных прелюдий и фуг «Хорошо темперированного клавира» И.С. Баха в Urtext'е и в фортепианной редакции Б. Муджеллини (наиболее используемой в баянной исполнительской практике) различия обнаруживаются, прежде всего, в расшифровке мелизмов, а также в ряде случаев отсутствия в переложении орнаментики, указанной в Urtext'е. В пред-

ставленном на Рисунке 1 нотном примере иллюстрируется фрагмент Прелюдии *g-moll* из I тома ХТК И.С. Баха, в котором за счет использования трели на g^2 (такт 1) реализуется возможность увеличения продолжительности звучания тона, извлекаемого на клавесине. Исполнение трели на баяне в данном контексте безусловно оправдано, так как воспроизведение одинарного тона большой протяженности на правой клавиатуре баяна подвержено очевидному громкостно-динамическому влиянию действий меховедения и препятствует свободной громкостной филировке лево- и правоклавиатурной партии исполняемой фактуры. Воспроизведение на фортепиано ритмизованной группами различных длительностей трели в том же фрагменте (в редакции Б. Муджеллини [4, 80]) предполагает независимое громкостно-динамическое развитие в исполняемых партиях левой и правой руки. Следовательно, реализация такой расшифровки мелизма в исполнении на баяне нецелесообразна.

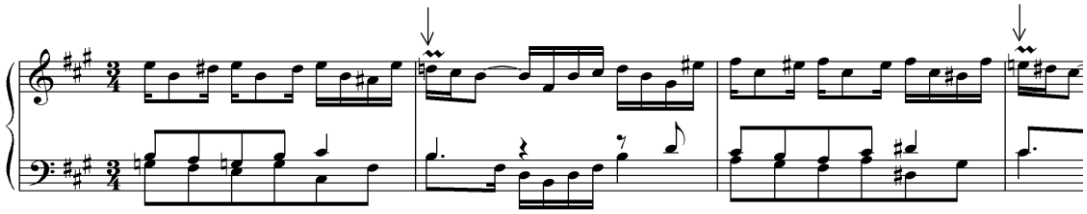


Рисунок 2 - И.С. Бах. ХТК, II том. Прелюдия *fis-moll*, такты 22 – 25 (Urtext) [5, 203]

Исполнение указанных стрелками во фрагменте Прелюдии *fis-moll* из II тома ХТК И.С. Баха (Рисунок 2) мордентов на клавесине носит принципиальный характер (вследствие механико-акустических свойств клавесина) – оно призвано сделать более рельефным звучание соответствующих тонов (d^2, e^2) в окружающем ритмическом контексте (шестнадцатые длительности в верхнем голосе). Отмеченные композитором мелизмы в 23-м и 25-м тактах также подчеркивают смену мелодически изложенных аккордов - разрешение предшествующего 23-му такту $МБ_7$ на басу *fis* в *h-moll* (s (субдоминанта в основной тональности)) и - следующий по секвенции (последняя восьмая 24-го такта) - $МБ_7$ на басу *gis* в *cis-moll* (d (минорная доминанта)). В фортепианной редакции ХТК Б. Муджеллини указанные в рассматриваемом примере морденты (моменты разрешения в s и d на первую долю тактов 23 и 25) отсутствуют, - очевидно, что такое решение редактора обусловлено возможностями громкостно-динамического подчеркивания верхнего голоса на фортепиано, т. е. *инструментально-интонационными средствами*. Исполнение мелизмов в рассматриваемом фрагменте на баяне - так же как и на фортепиано - можно назвать малооправданным вследствие того, что воспроизведение вспомогательных (составляющих мордент) нот в сравнении с громкостной филировкой извлекамого звучания менее способствует мелодичности линии верхнего голоса (несущего основную художественно-смысловую нагрузку), интонационной целостности воспроизводимой фактуры.

Заключение. С помощью орнаментики в клавирной музыке обеспечивается мелодическая акцентировка, условное увеличение продолжительности извлекаемых (на клавесине) тонов, усиление их художественно-смысловой связи, что является результатом стремления к реализации инструментально-интонационных средств клавесинного исполнительства, где отсутствие возможностей филировки компенсируется использованием вспомогательных (составляющих мелизмы) то-

нов. Таким образом, целесообразность исполнения мелизмов в баянном переложении клавирной музыки И.С. Баха и ее фортепианных транскрипций необходимо рассматривать в соответствии с системой инструментально-интонационных средств.

Список литературы

1. Бейшлаг, А. Орнаментика в музыке / А. Бейшлаг; пер. с нем. З. Визеля; общ. ред., коммент. и послесл. Н. Копчевского. - М. : Музыка, 1978. – 320 с.
2. Babariko, V. The instrumental-intonal means of performance of polyphony on the accordion in the context of an evolution of the keyboard instruments / V. Babariko // Theses of 6th International Scientific Conference «Music Science Today: the permanent and the changeable»; Daugavpils, 6 may 2011 / Daugavpils University; Executive ed.: E. Daugulis. - Daugavpils : «Saule», 2011. - P. 31 – 32 (67 - 68).
3. Эмери, У. Орнаментика Баха / У. Эмери; пер. с англ. и вступ. ст. А. Майкапара. – М. : Музыка, 1996. – 159 с.
4. Бах, И.С. Хорошо темперированный клавир: Ч. 1 [Ноты] / И.С. Бах; Ред. Б. Муджеллини. – М. : Музыка, 2009. – 120 с.
5. Бах, И.С. Хорошо темперированный клавир I – II. Уртекст [Ноты]. 2-е изд., испр. / И.С. Бах; Текстолог. ред. П.Г. Егорова. – СПб. : Изд-во «Лань», 2003. – 272 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА НА УРОКАХ МУЗЫКИ

И.В. Денисова, М.А. Довгалева
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

На современном этапе развития белорусской системы образования одним из актуальных вопросов является вопрос об оценивании достижений учащихся. Контроль и оценка музыкального воспитания в общеобразовательной школе вызывают много споров, что свидетельствует об актуальности проблемы.

Каким образом происходит оценивание достижений учащихся на уроках музыки во время безотметочного периода обучения? По каким критериям возможно оценить достижения учащихся на уроке музыки? Сложность при этом заключается в том, что любая музыкальная деятельность является творческой.

Цель исследования – теоретическое и практическое осмысление феномена педагогической оценки на уроках музыки в общеобразовательной школе.

Материал и методы. Теоретико-методологической основой исследования послужили научные труды, в которых понятие «оценка» рассматривается с социальных позиций (А.А.Бодалев, В.В.Власенко, Г.И.Мальковская, Б.Г.Ананьев, Н.А.Батурин, Н.А.Русина и др.); в которых рассматриваются сущность и функции педагогической оценки в общеобразовательной школе (П.Я.Гальперин, Г.И.Щукина, К.В.Сапегин, А.А.Реан и др.); об оценивании достижений учащихся на уроках музыки (Л.А.Безбородова, Л.Г.Дмитриева, Л.В.Горюнова, А.Н.Зимина и др.). Методы исследования: теоретико-методологический анализ психолого-педагогической и методической литературы; обобщение.

Результаты и их обсуждение. Оценивание в образовании – это формализованное и (или) субъективное определение отношения к сущности и значимости каких-либо свойств образовательного явления (системы) [1, с. 96]. Оценка в образовании – это интегральный (суммарный) результат оценивания, который получен опытным путем и выражает в принятой условной и (или) словесной форме отно-

шение к объекту, заключение о его значимости и соответствии установленным образовательным нормам и требованиям. Педагогическая оценка является критерием и сравнительным показателем качества, окончательным мнением в виде развернутого суждения (словесной содержательной характеристики) или краткого условно-формального обозначения (отметки) [1, с. 97].

Педагогическая оценка – это определение и выражение в условных знаках-баллах, а также в оценочных суждениях учителя степени усвоения содержания учебного предмета, установленного программой, уровня прилежания и эмоционально-ценностных отношений. Она воздействует на личность школьника в целом, на изменение отношений и мнений, существующих в школе между классом и школьником. Действует по принципу изменения самооценки, а оценочные и самооценочные воздействия являются сильным корректирующим фактором поведения и деятельности личности. Отметка – самостоятельный феномен в учебно-воспитательном процессе, призванный выражать успеваемость учащихся. В отличие от других форм педагогической оценки, обладает юридической силой. Благодаря отметке учащийся начинает сознавать общественный смысл учения.

В I и II классах образовательный процесс осуществляется в условиях безотметочного обучения. Безотметочное обучение – это обучение, в котором система контроля и оценки строится на содержательно-оценочной основе без выставления отметок. Цель безотметочного обучения – создание условий для сохранения психофизического здоровья младших школьников, развитие у них внутренней мотивации учения, становление адекватной самооценки учащихся, развитие способности самостоятельно оценивать результаты собственной учебной деятельности. Отказ от использования отметок в I-II классах связан с возрастными особенностями учащихся начальных классов. У ребенка 6–7 лет преобладает внешняя мотивация деятельности, он пока еще не умеет объективно оценивать ее результаты, осуществлять контроль и самоконтроль, оценку и самооценку. В результате оценку учителя ребенок относит не к своей деятельности, а как его поощрение или наказание, положительное или негативное отношение к нему учителя. Кроме того, целесообразность безотметочного обучения вызвана: специфической природой учебного предмета «Музыка»; существенными различиями в уровне развития специальных способностей и творческой одаренности учащихся; преобладанием коллективных видов деятельности в процессе обучения; множественностью видов деятельности на уроке музыка; включенностью учителя в художественно-творческий процесс.

Основными принципами безотметочного обучения являются: критериальность, приоритет самооценки, непрерывность, гибкость и вариативность инструментария оценки, сочетание качественной и количественной составляющих оценки, естественность процесса контроля и оценки.

В III-IV классах начальной школы оценивание результатов учебной деятельности учащихся по учебному предмету «Музыка» осуществляется по 10-балльной шкале. Процесс оценивания в обязательном порядке включает развернутое оценочное суждение, в ходе которого дается обоснование выставляемой в баллах отметки. Использование на уроках музыки целостной оценки позволяет учащимся выявить связь между уровнем освоения различных видов музыкальной деятельности и отметкой, дает возможность учитывать их индивидуальные потребности и возможности и, следовательно, способствует повышению мотивации к изучению предмета.

Оценивание на уроках музыки производится по следующим критериям: отношение к учебному предмету в целом и к отдельным видам музыкальной дея-

тельности; наличие творческих проявлений в процессе осуществления музыкальной деятельности; своеобразие творческого замысла, разнообразие художественных средств, использованных при его воплощении; адекватность исполнительских средств замыслу композитора. Выставление отметки в баллах завершает процесс оценивания, в ходе которого дается указание на положительную динамику в освоении музыкальной деятельности, выявляется то, что может стимулировать дальнейший интерес к музыкальному искусству, способствовать развитию творческих способностей учащихся.

На уроках музыки целесообразно использовать систему оценивания, включающую оценку учителя, взаимооценку учащихся, а также самостоятельную оценку учащимися собственной музыкальной деятельности. Вследствие того, что такие виды музыкальной деятельности, как пение, игра на музыкальных инструментах и др., реализуются на уроке музыки в коллективной форме, учителю необходимо уделить особое внимание формированию у учащихся навыков самостоятельного оценивания результатов учебной деятельности, что позволяет учащимся установить связь между собственной музыкальной деятельностью и выставленной отметкой. Таким образом, на протяжении периода обучения музыке в начальной школе осуществляется последовательный переход действий оценивания от учителя к учащимся. Оценка результатов учебной деятельности учащихся по учебному предмету «Музыка» носит комплексный характер.

Заключение. Таким образом, педагогическая оценка на уроках музыки является критерием и сравнительным показателем качества достижений учащихся, окончательным мнением в виде словесной содержательной характеристики или краткого обозначения в баллах (отметки, обладающей юридической силой). На уроках музыки в общеобразовательной школе целесообразно использовать систему оценивания в безотметочный период обучения и в III-IV классах начальной школы на основе выделенных принципов и критериев, а также сочетать оценку учителя, взаимооценку и самооценку учащихся.

Список литературы

1. Основы педагогических измерений. Вопросы разработки и использования педагогических тестов : учеб.-метод. пособие / В.Д. Скаковский [и др.]; под общ. ред. В.Д.Скаковского. – Минск: РИВШ, 2009. – 340 с.

РОЛЬ МАССОВОЙ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

В.А. Доморацкий
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Актуальность исследования обусловлена возросшей ролью массовой музыки, которая пользуется широкой популярностью, характеризуется относительной легкостью восприятия, доступностью и доходчивостью (эстрада, танцевальные разновидности поп-музыки, традиционная рок-музыка, авторская песня и т.д.) в формировании эстетической и духовной культуры молодёжи.

Цель исследования – проанализировать влияние массовой музыки на формирующуюся личность, определить роль педагога в процессе формировании эстетического вкуса молодёжи.

Материал и методы. Теоретико-методологической основой исследования являются труды по философии, педагогике и музыкознанию.

Результаты и их обсуждение. В современных условиях, благодаря бурному развитию музыкальной индустрии, ориентации в области музыки формируются под воздействием телевидения, интернета и общения со сверстниками, что приводит к потреблению музыкальных образцов сомнительного эстетического качества, рассчитанных на невзыскательный вкус в силу лёгкости восприятия (незамысловатая мелодия, танцевальный ритм, простота гармонического языка, содержания текстов). Такие разновидности современной музыки, как эстрадная песня, рэповый речитатив, r'n'b и другие сугубо развлекательные стили и направления, выполняющие не столько эстетическую, сколько коммуникативную и фоновую функции, широко востребованы в настоящее время в молодёжной среде, а в то время как классическая, народная и академическая музыка, а также произведения джаза и рок-музыки, несущие определённую смысловую нагрузку, остаются за пределами внимания многих представителей современной молодёжи.

Сложившееся на сегодняшний день отставание темпов развития нравственно-эстетической сферы от физической и интеллектуальной акселерации формирующейся личности сейчас усугубляется ещё и пассивно - созерцательной, потребительской практикой восприятия ценностей культуры, сводящей человека лишь к роли слушателя, читателя и, главным образом, телезрителя. Современная массовая культура – это - «искусство», в котором эстетический элемент не просто поставлен на службу «золотому тельцу», он абсолютно им порабощен, подавлен и существует лишь в качестве некоего формального признака.

По мнению Г. В. Шостака, массовая музыка выполняет следующие *функции:*

коммуникативную, связанную с общением по поводу музыки;

аффилиативную, предполагающую включённость в определённую группу или общность (фан-клуб исполнителя или группы, различные неформальные объединения – панки, хиппи, рейверы и т. п.);

суггестивную, связанную с внушением;

пронологическую, предполагающую закрепление определённого стереотипа поведения;

физиологической и психологической разрядки (крик, топанье и т.п.):

идентификации с себе подобными, что приводит к утрате индивидуально-личностной определённости;

рекреативно-гедонистическую, связанную с получением удовольствия от слушания музыки;

эстетическую, предполагающую получение эстетического наслаждения;

эскапизма, т.е. ухода от действительности, что в некоторой степени роднит музыку с наркотиками [3, с. 12].

Х. Ортега-и-Гассет отмечал, что в современной жизни доминируют три «м»: массовое общество, массмедиа и массовая культура. Отличительными чертами сознания масс являются наличие определённых стереотипов, объективных видимостей сознания, порождённых общественными отношениями, а также амбивалентность в восприятии идей, совмещение противоположных целей и смыслов. Очевидно, что массовому обществу необходим соответствующий тип искусства, и творец (композитор, поэт и др.) не может игнорировать этот факт. Вне зависимости от своего отношения к массовой культуре, он оказывается втянутым в её поток. Он так же, как и рядовые обыватели, использует определённую порцию признанных массовых предметов и эталонов красоты; он участвует в великом шоу потребления искусства. Но помимо того, что он невольно потребляет предметы массовой культуры и перерабатывает их в своём сознании, современный худож-

ник ещё и собственным творчеством оказывает воздействие на ход развития этой самой массовой культуры.

Поиск нового музыкального языка, характерный для музыки XX, начала XXI века, и объединение несовместимых на первый взгляд гармонических структур привели к тому, что восприятие музыкальных композиций и их эстетическая оценка очень сильно изменились. К музыке стали относить то, что раньше воспринималось просто как шум. По мнению итальянского композитора Л.Берио, «музыкой является все то, что воспринимается и оценивается как музыка» [1. с. 25]. Теперь под музыкальным произведением массовой культуры подразумевается отдельная совокупность звуковых элементов, составленных в определённом порядке таким образом, что самим характером своей комбинации они оказывают некоторое воздействие на потребителя этого информационного блока. Другими словами, от того понимания музыки и её функций, которое имело место в сознании человека а эпоху её расцвета, практически не осталось и следа. В связи с этим возрастает значимость эстетического воспитания, призванного сформировать у личности комплексное представление о системе музыкальной культуры.

Человек в своём индивидуальном развитии и становлении как личности фактически повторяет духовно – практический опыт всего человечества – от первых, наивно-младенческих шагов до высот зрелого эмоционально – интеллектуального освоения мира. Знание этого пути помогает освободиться от груза повседневности, пробуждает творческий потенциал, расширяет горизонты восприятия, способствует глубине мышления.

Согласно исследованиям американских учёных, музыкальный вкус людей, которые пришли к музыке, слушая её в живом исполнении, лучше, чем вкус тех, кто знакомился с ней только с помощью массовых средств. Возможно, это объясняется тем, что в процессе слушания музыки с помощью вспомогательных средств (телевидение, радио, проигрыватели MP3 и DVD дисков и т. д.) информация воспринимается как бы сквозь призму указанных средств и отчасти теряет при этом свою уникальность.

Заключение. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в эпоху глобализации, информатизации и активного развития средств массовой информации формирующаяся личность в первую очередь сталкивается с образцами массовой музыкальной культуры, а затем уже с общепризнанными шедеврами музыкального искусства. В данных условиях роль семьи, ближайшего окружения, а также квалифицированных педагогов весьма высока, поскольку они могут как навязать определённые стереотипы в музыкальном восприятии, так и помочь выработать свой собственный взгляд на массовую музыкальную культуру, научиться осуществлять независимый анализ продуктов современной музыкальной индустрии.

Эстетическое воспитание в зависимости от его направленности, а также от степени подготовки педагогов и осознания ими той ответственности, которая ныне возлагается на них обществом, может либо содействовать обострению всех назревших к настоящему времени глобальных проблем человечества и в конечном счёте исключению человеческой цивилизации из дальнейшего эволюционного процесса, либо же способствовать активному решению этих проблем. Личность, способная мыслить самостоятельно, сможет свободно ориентироваться не только в мире музыкального творчества, но и в сфере художественной культуры в целом. Ведь ещё древние говорили, что искусство – это не цель, а путь. Задача педагога – сопровождать формирующуюся личность на данном пути, содействуя при этом наиболее продуктивному раскрытию индивидуальных способностей и навыков.

Список литературы
1. Адорно, Т.В. Введение в социологию музыки. Двенадцать теоретических лекций / Т.В. Адорно. – М. : Ин-т философии АН СССР, 1973. – Вып. 2.
2. Суханцева, В.К. Музыка как мир человека. От идеи Вселенной – к философии музыки / В.К. Суханцева. – Киев : Факт, 2000.
3. Шестая, Г.В. Музыка массовых жанров как фактор формирования музыкальной культуры подростков / Г.В. Шостак. – Киев : Нац. лед. ун-т, 1996.

КРАТКАЯ ИСТОРИЯ ОТДЕЛЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ПОЛОЦКОГО КОЛЛЕДЖА УО «ВГУ ИМ. П.М. МАШЕРОВА»

Н.И. Жавнерко
Полоцк, Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Профессия педагога-музыканта требует разностороннего развития личности и поддержки людей с высоким исполнительским и музыкально-педагогическим потенциалом, что является актуальным для современной социокультурной ситуации в Республике Беларусь. Педагогическая деятельность преподавателей отделения специальности «Музыкальное образование» колледжа УО «ВГУ им. П.М. Машерова» направлена на стимулирование интереса к исполнительству, пропаганду музыкального искусства, ориентирована на подготовку высокопрофессиональных музыкально-педагогических кадров для учреждений дошкольного и общего среднего образования. Без высокопрофессиональных кадров плодотворной работы и достижения цели не получится.

Тема эта актуальна для нашего учебного заведения, т.к. наш колледж находится в преддверии своего 140-летия, и коллектив подводит итоги работы, осмысливает достигнутое и прогнозирует своё будущее развитие.

Цель данной работы – систематизация сведений о специальности «Музыкальное образование», о преподавателях, работающих на отделении, и информации из разных источников. Статья будет интересна для ознакомления учащимся и преподавателям нашего колледжа, тем неравнодушным специалистам, которые работают над подготовкой музыкально-педагогических кадров РБ.

Музыкальное отделение в Полоцком педагогическом училище было открыто в 1976 году. Первый набор составлял 2 группы учащихся, выпуск которых состоялся в 1980 году. Специальность учителя музыки и музыкального руководителя детского сада получили 57 выпускников. Сейчас по данной специальности в колледже обучаются 4 группы учащихся. Ежегодно 20-25 учащихся получают дипломы музыкально-педагогических работников.

Выпускники музыкального отделения И.Б. Драбенок, Г.А. Жукова, Г.Г. Невдах, Е.И. Островская, А.А. Стрельченко, Е.В. Хомич, И.И. Финагеева, Е.Н. Литвинова, закончив высшие учебные заведения, вернулись в колледж в качестве преподаватей.

Первым заведующим музыкальным отделением был Кожух Анатолий Степанович. В этой должности работали В.В. Кузьменок, Г.И. Васильева (Бородич), Т.Н. Бахаева, С.М. Андреева.

В настоящее время заведующим отделением специальности «Музыкальное образование» является Ефременко Людмила Васильевна, преподаватель фортепиано высшей квалификационной категории с педагогическим стажем работы более 20 лет.

В связи с преобразованием педагогического училища в колледж начиная с 1996 года в учебный план музыкального отделения были введены специализации: руководитель хорового кружка, студии вокала, культорганизатор, аккомпаниатор, преподаватель ритмики и хореографии. Это расширило спектр применения профессиональных знаний и умений учащихся и позволило выпускникам более уверенно чувствовать себя в условиях конкуренции на рынке труда.

Большая часть музыкальных занятий – это индивидуальные уроки, которые ведут более 40 преподавателей и концертмейстеров.

На данный момент на отделении специальности «Музыкальное образование» функционируют 6 предметных комиссий:

1. Основного музыкального инструмента (фортепиано).
2. Основного и дополнительного музыкальных инструментов (баяна, аккордеона).
3. Вокального класса.
4. Хорового дирижирования.
5. Дополнительного музыкального инструмента (фортепиано) и концертмейстерства.
6. Теории музыки и методики музыкального воспитания.

Успешное освоение профессии невозможно без получения практических навыков и опыта. Практику будущие специалисты проходят в учреждениях дошкольного и общего среднего образования городов Полоцка и Новополоцка под руководством опытных педагогов: А.А. Стрельченко, Ж.В. Чернявской, И.Е. Островской. Хоровой практикой руководят И.И. Финагеева, А.П. Стемасова, С.С. Ярош, И.Б. Драбёнок.

Организаторские способности помогают совмещать преподавание и работу в качестве кураторов Ж.В. Чернявской, Н.И. Жавнерко, А.А. Стрельченко, Д.М. Черкаевой, С.Е. Пасынковой, Е.В. Коваленко, Т.Н. Кирпиченок, Н.В. Кирилловой, Т.Н. Шараповой, И.Е. Островской и др.

Все преподаватели отделения специальности «Музыкальное образование» – педагоги высокой квалификации, люди творческих устремлений. Они не только ответственно относятся к своим непосредственным служебным обязанностям, но и являются активными участниками культурной жизни колледжа и города.

За заслуги в деле подготовки педагогических кадров значком «Отличник просвещения БССР» награждены Г.И. Бородич, А.С. Кожух, В.А. Масленников, Н.М. Петренко. Ученую степень магистра педагогических наук имеют Н.И. Жавнерко, Л.В. Кривец, Е.Н. Литвинова, магистра искусствоведения – Д.М. Черкаева.

В целях развития творческих способностей учащихся на базе музыкального отделения в колледже созданы следующие коллективы:

- народный вокальный ансамбль «Весна» (основан в 1978 году). До 2009 года его художественным руководителем являлся преподаватель высшей квалификационной категории В.А. Масленников. Сейчас коллектив успешно возглавляет Т.И. Шибуняева;

- эстрадная народная вокальная студия «Серпантин» (основана в 1997 году). Художественный руководитель – А.П.Чайков;

- вокальная студия «Мелодия». Художественный руководитель – Т.М. Глушакова;

- народная хоровая капелла преподавателей (основана в 1995 году). Первый художественный руководитель – Г.И. Бородич. На данный момент коллективом руководит И.И. Финагеева.

По инициативе наших преподавателей в городе Полоцке в 1980 году создан клуб самодеятельных композиторов. Среди членов клуба разных лет – педагоги колледжа В.А.Масленников, А.С.Кожух, Т.А.Бахаева, А.В.Коваль, Д.М.Черкаева.

В сборники песен композиторов Витебщины включены произведения наших преподавателей. Педагоги не только сами сочиняют музыку, но и приобщают к композиторской деятельности учащихся. Регулярно на отделении специальности «Музыкальное образование» комиссией теории музыки и методики музыкального воспитания проводится конкурс «Юный композитор», который способствуют раскрытию композиторских талантов учащихся колледжа. Организатором конкурса в течение первых 3-х лет являлась Н.И.Жавнерко. В настоящее время подготовку и проведение мероприятия осуществляет Д.М.Черкаева.

В Полоцком колледже УО «ВГУ им. П.М.Машерова» ежегодно проходит фестиваль-конкурс, посвящённый памяти белорусского композитора и педагога Н.М.Петренко, много сделавшего для становления музыкальной культуры Беларуси и популяризации белорусской музыки. Конкурс им. Н.М.Петренко направлен на выявление способных детей в учреждениях общего среднего образования с музыкально-хоровым уклоном, школах искусств, районных музыкальных школах для дальнейшей профориентационной работы в русле преемственности музыкально-педагогического образования.

Заключение. Отношение учащихся к любой учебной дисциплине во многом зависит от личности преподавателя и его профессионального педагогического мастерства. Уроки преподавателей отделения специальности «Музыкальное образование» всегда проводятся на высоком профессиональном уровне. В своей ежедневной работе педагоги опираются на принципы научности, доступности, сознательности и активности учащихся, систематичности и последовательности в обучении, развивают у учащихся независимое творческое мышление. Отсюда высокие результаты учащихся и выполнение всех поставленных задач.

Творческий поиск преподавателей проявляется в организации активных форм занятий, демократизации преподавания учебных дисциплин. Их работа направлена на повышение качества знаний, а также содействует воспитанию у учащихся уважения и любви к будущей профессии.

Список литературы

1. Кондрацкя, Т.А. Бесценное наследие: научно-исследовательская работа / Т.А. Кондрацкая (научный руководитель Н.И.Жавнерко). – Полоцк, 2010.
2. Материалы музея Полоцкого колледжа УО «ВГУ им. П.М. Машерова».

ОСВОЕНИЕ ПЕСЕННОГО РЕПЕРТУАРА В КУРСЕ «ОСНОВЫ ХОРОВЕДЕНИЯ И МЕТОДИКА РАБОТЫ С ДЕТСКИМ ХОРОМ»

Т.В. Жукова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Актуальность данного исследования обусловлена современными требованиями к подготовке учителя – музыканта. Поддержание лучших отечественных традиций вокально-хорового исполнительства всегда основывалось на школьном обучении, так как именно в школах на самом раннем образовательном уровне существовала возможность целенаправленного вокально-хорового воспитания с одновременным решением задач музыкально-эстетического развития.

Приобщение к хоровому искусству всегда актуально, так как именно хоровое пение является подлинно массовым видом музыкально-эстетического, нравственного воспитания, наиболее доступным видом музыкального исполнительства. Воспитание певческих навыков – это одновременно воспитание чувств и эмоций.

Целью данного исследования является выявление особенностей подготовки музыканта – педагога для системы массового музыкального воспитания. Она не может быть эффективной, плодотворной, если не будет соотноситься с задачами и содержанием массового музыкального воспитания детей.

Материал и методы. Теоретико-методологической основой исследования являются работы по музыкальной педагогике, по содержанию музыкального обучения в вузе и школе. В работе использован теоретико-методологический анализ психологической литературы, изучен и обобщён хормейстерский и педагогический опыт.

Результаты и их обсуждение. Комплексный подход обусловлен ценностными ориентациями и эстетическими воспитательными задачами. Поэтому в содержании подготовки учителя музыки важно опираться на знание школьных программ, детского репертуара [1].

Через хоровое пение и ребенок, и взрослый приобщается к сокровищнице народно-песенного творчества, к наследию русской национальной и мировой музыкальной классики.

Работа с детским хоровым коллективом имеет свою специфику и ряд особенностей. Это фундамент всей последующей работы со взрослым хоровым коллективом. В процессе музыкального образования школьников происходит воздействие музыки на нравственную, эстетическую и умственную сферы детской личности.

В ходе изучения курса "Основы хороведения и методика работы с детским хором" перед студентом должна быть поставлена задача постоянного изучения методической литературы и наблюдения практического опыта с целью фиксации конкретных методов педагогической работы.

Важной содержательной стороной является практическое овладение школьным песенным репертуаром. Хоровое исполнительство целиком исходит из репертуара, который является базисом, формирующим музыкальные интересы, вкус, потребности.

Курс тесно связан с такими практическими дисциплинами, как дирижирование и хоровой класс, (это предполагает умение читать хоровые партитуры, дирижировать, владеть методикой постановки голоса, а также знать особенности работы с хором), в процессе изучения которых главным образом приобретаются необходимые знания и формируются следующие умения и навыки:

-внутреннего интонирования партитуры;

-исполнительского и вокально-хорового анализа произведений;

-использования основных художественно-технических средств;

-гибкого варьирования приемов управления хоровым звучанием.

В разделе курса - "Методика работы с детским хором" мы стремимся не только изучить основной песенно-хоровой репертуар, но и существенно расширить его границы за счёт жанрового и стилевого разнообразия, особенно в области белорусской музыки. Курс методики рассчитан на значительную самостоятельность учебно-познавательной деятельности студентов, обеспечение которой является одной из главных задач их воспитания в вузе.

Знакомясь с хоровыми произведениями белорусских авторов, студент вступает в мир новых музыкальных образов. Особенности музыкального языка хоровых произведений проявляются в необычности внутреннего развития, в разнообразии эмоциональных настроений. Самобытность и гуманизм музыкальных образов объясняется опорой их на интонации народной музыки. Таковы, например, произведения следующих авторов: О.Турышева «Зімой у лесе», Г.Гореловой

«Тры песні», Л.Шлег сюита «Лубок», концерт «Тебе поем», «Песнопения о Ефросинии Полоцкой» и др.

Одной из форм самостоятельной работы студентов является подбор и обоснование репертуара хора школьного тематического концерта. Разработана целая серия школьных тематических концертов с участием хора: «Беларусь – моя песня», «Нам засталася Спадчына», «Чьи песни ты поёшь», «Белорусские композиторы – детям», «Песни нашей памяти». Одну из песен предложенного репертуара студенты разучивают и исполняют на практических занятиях по методике. Этой работе предшествует подробный письменный анализ партитуры, составление плана работы с хором, тщательное изучение произведения.

Использование в системе музыкального образования лучших образцов хоровых произведений белорусских композиторов позволит развить навык правильного и выразительного воплощения в музыке образов, изображённых в произведениях.

В результате освоения дисциплины обучающийся должен знать:

-основные принципы сольного исполнительства, основные этапы развития певческого голоса;

-специфику голосообразования в пении и в речи;

-стилистические особенности различных вокальных жанров;

-требования к охране и гигиене голоса.

должен уметь:

-определять и грамотно объяснять задачи исполнения;

-анализировать музыкальный материал и работать с песенным репертуаром школьного возраста;

-использовать средства выразительности и технические приемы, соответствующие разным жанрам, стилям, формам;

-исполнять вокальные произведения с сопровождением, под собственный аккомпанемент, без сопровождения.

Заключение. Успех профессиональной деятельности учителя во многом зависит от общего уровня профессиональной культуры и умения творчески мыслить и действовать. Каждое занятие должно носить на себе печать неповторимой личности учителя. Творчески подойти к подбору репертуара – значит выявить и до конца раскрыть свое собственное отношение к музыке столь же ярко и убежденно, как это делает композитор, исполнитель. Уметь организовать соответствующую деятельность детей, способствовать тому, чтобы музыка дошла до сознания каждого ребенка. Поэтому профессиональная культура учителя музыки определяется уровнем специальной, общепедагогической и методической подготовки, той суммой знаний, умений, навыков, которая составляет "инструментарий" учителя. А кроме того, его общей эрудицией и образованностью, создающими условия для реализации на практике межпредметных связей. В процессе изучения и работы над репертуаром происходит развитие и становление индивидуальных исполнительских качеств, формирования личностного отношения к исполняемым произведениям. Работа над хоровым репертуаром в конечном итоге решает не только узкопевческие задачи, но и направлена на формирование художественно-эстетической ориентации студентов.

Список литературы

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – Л.: Музыка. – 1973.
2. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки: Исследование. - М.: Композитор, 1993.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Т.Л. Захарова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью внедрения в обучение информационно-компьютерных технологий, что является одним из ведущих направлений в области музыкальной педагогики XXI века. Современные музыкальные занятия предполагают применение современных компьютерных программ, использование электронных музыкальных инструментов. Эмоции и их субъективные переживания составляют содержание музыкальных занятий, для успешного проведения которых необходимым является создание творческой обстановки. Целью данного исследования является выявление особенностей использования информационных технологий в изучении музыкальных дисциплин, так как музыкальные компьютерные технологии открыли принципиально новый этап технического воспроизводства музыкальной продукции: в нотопечатании, средствах звукозаписи, в качественных возможностях звуковоспроизводящей аппаратуры, в звуковом дизайне и трансляции музыки (в том числе трансляции по Интернету).

Материал и методы. Теоретико-методологической основой исследования являются труды по модернизации музыкального образования. В работе использовался анализ педагогической, методической литературы, пособий по музыкальной информатике.

Результаты и их обсуждения. На основе компьютерных систем разрабатываются звуковые «словари», создаются музыкальные композиции с использованием световых и цветовых спецэффектов, кино- видеоряда, актерской пантомимы [1]. Компьютерные программы используются в обучении игре на инструментах, в развитии музыкального слуха, в проведении прослушивания музыкальных произведений, в подборе мелодий, в аранжировке, в импровизации, наборе и редактировании нотного текста. Компьютер позволяет разучивать вокальные произведения «с оркестром». Также может выступать как «тренажер» по дирижированию (с использованием телеаппаратуры). Для многих музыкальных дисциплин компьютер представляется ценным источником библиографических и энциклопедических сведений. Широко применяются в процессе обучения проектные задания с компьютерными презентациями, которые позволяют более наглядно представить иллюстративный материал. Следует отметить, что применение компьютерных технологий направлено на индивидуальный характер работы, что в целом отвечает специфике занятий музыкой.

Программные средства обучения музыке условно можно разделить на следующие группы [2]:

- музыкальные проигрыватели,
- музыкальные конструкторы,
- музыкальные энциклопедии,
- обучающие программы,
- программы для импровизации, группового музицирования, сочинения музыки.

Первая группа программ включает такие как Windows Media Player, Win Amp и т.д. Они позволяют воспроизводить музыкальные файлы, создавать список мелодий, записывать их в различных форматах. Для преподавания вокала целесообразно использовать программу Vocal Jam. Сочинить свою собственную композицию можно с помощью программы Kar Maker. Эти программы построены

по единому принципу – проигрывается «минус», а на экране выводятся слова песни. В программе «Шедевры музыки» собраны обзорные материалы о разных музыкальных направлениях. Материал охватывает период от эпохи барокко до современности. Кроме этого, в программе имеются биографические сведения о композиторах, описаны истории создания известных сочинений. Произведения сопровождаются комментариями, аудио- и видеофрагментами. Программа оснащена словарем различных терминов и музыкальных инструментов.

Программа «Музыкальный класс» [3] оснащена «Киберсинтезатором». Эта функция делает возможным создание собственного произведения в выбранном пользователем стиле. Своеобразный музыкальный конструктор легок в обращении, пользователь не нуждается в специальных знаниях. Таким образом, программы «Шедевры музыки», «Музыкальный класс» и т. п. являются хорошим средством вовлечения студентов в творческий процесс создания собственной музыки, формирования у них устойчивой мотивации и интереса к изучению музыкальных дисциплин.

Примером программы для написания и редактирования нотного текста является программа Finale. Она также делает возможным сочинение мелодий и их аранжировку.

Еще одно немаловажное и актуальное направление в музыкальном обучении – это применение Интернет-технологий. Что предполагает:

- получение сведений о содержании курса, темы занятий, необходимых для изучения дисциплины;
- получение дополнительной информации по дисциплине из данного ресурса или из других ресурсов Интернета, например, музыкальных библиотек, антологий;
- самопроверка знаний (в виде тестовых заданий);
- консультации с преподавателем посредством личного общения или участия в семинарах.

Некоторые из форм предоставления материалов, контроля и проверки знаний, взаимодействия преподавателя со студентом:

- содержание темы;
- сопровождение нотными примерами и аудиопримерами;
- использование дополнительных материалов (статей, учебных изданий, публикуемых в Интернете и т. д.);
- использование ресурсов нотных библиотек и музыкальных антологий в Интернете;
- задания по теме в форме теста, анализа произведений, реферативной работы;
- форумы (семинары), организованные по заданным темам курса [4].

Преподаватель выступает в качестве консультанта и контролера самостоятельной работы студентов.

Заключение. Таким образом, разработка и внедрение в учебный процесс информационных технологий, включая ресурсы Интернета, существенно расширяет границы форм организации музыкального обучения, делает его более эффективным и разнообразным.

Список литературы

1. Бергер, Н. Современная концепция и методика обучения музыке. Сер. 2 «Модернизация общего образования» / Н. Бергер. – СПб., 2004. – 129 с.
2. Живайкин, П. Музыкальные программы / П. Живайкин // Домашний компьютер. – М., 1999. – №7, 8. – С. 30–31.

3. Рыжов, В.П. Музыка как информационная система / В.П. Рыжов // Музыка в информационном мире. Наука. Творчество. Педагогика: Сб. науч. ст. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовской государственной консерватории им. С.В. Рахманинова, 2003. – С. 79–101.
4. Харуто, А.В. Музыкальная информатика. Компьютер и звук: Учеб. пособие по теор. курсу для студентов и аспирантов муз. вуза / А.В. Харуто. – М. : Московская государственная консерватория, 2000. – 387 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В ВУЗЕ

С.А. Карташев
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

В системе подготовки педагога-музыканта востребован не просто воспитатель или предметник-урокодатель, а педагог-исследователь, педагог-психолог, педагог-технолог. Эти качества специалиста могут развиваться во время обучения в вузе в творческой атмосфере технологично организованного образовательного процесса, включающего практическую работу студентов на базах школ, где студент активно занимается научно-методической, поисковой, опытно-экспериментальной, инновационной деятельностью, учится искать свое «профессиональное лицо», свой педагогический инструментарий. Профессиональная компетентность будущего учителя музыки может быть сформирована только в условиях эвристической и креативной деятельности. Этим обусловлена актуальность нашего исследования.

Цель исследования – проанализировать организацию образовательного процесса и развития профессиональных компетенций студентов музыкальных специальностей на кафедре музыки.

Материал и методы. Анализ и обобщение педагогического опыта.

Результаты и их обсуждение. Кафедра музыки имеет широкий опыт взаимодействия с различными учреждениями образования, науки и культуры, что позволяет организовать эффективную систему повышения качества профессиональной подготовки педагогов-музыкантов. Базами учебных и производственных практик являются учебные заведения с соответствующей современным требованиям инфраструктурой, высококвалифицированным педагогическим персоналом, материально-технической базой, в которых методисты сами являются «действующими» учителями, руководителями творческих коллективов, кружков и т.д. Это позволяет оптимизировать педагогический процесс, эффективно формировать профессиональные компетенции студентов.

Работа студента на базе учреждения образования под руководством методиста соответствует реальным задачам конкретной школы, имеет практическую направленность и возможность использования в образовательном процессе других школ.

Формы работы, применяемые на базах практик, разнообразны и соответствуют содержанию работы, профессиональным возможностям, образовательным потребностям и интересам студентов и учащихся.

Не случайно одной из баз производственной педагогической практики студентов музыкальных специальностей педагогического факультета выбрана УО «Государственная гимназия № 8 г. Витебска», которая являлась базой диссертационного исследования доцента Карташева С.А. «Формирование музыкально-

эстетической культуры младших школьников», выполненного под руководством профессора Минаевой В.М., а также 22 дипломных и 7 магистерских работ, выполненных студентами педагогического факультета. В УО «Государственная гимназия № 8 г. Витебска» студенты в рамках педагогической практики, принимают активное участие в работе кружка музыкально-эстетического воспитания (руководитель канд. пед. наук, доцент Карташев С.А.), изучают опыт работы учителя высшей категории Карташевой С.Г., вокальной студии «Созвучие», систему внеклассной работы музыкального воспитания детей и подростков, реализуют свои научно-практические разработки в рамках существующих творческих коллективов. Кабинет музыки гимназии, оборудованный и оформленный в соответствии с современными требованиями к учебно-воспитательному процессу, получил Гран-при в конкурсе кабинетов музыки Первомайского района г. Витебска. В студии звукозаписи студенты-практиканты под руководством доцента Карташева С.А, ст. преподавателя Доморацкого В.А., получают возможность отрабатывать все самые сложные операции (запись, редактирование, сведение фонограмм) в процессе подготовки музыкального материала для уроков музыки, внеклассных мероприятий, используя при этом различные мультимедийные средства (компьютер, звуковую карту, программу-секвенсер, midi клавиатуру, студийный микрофон и др.).

На базе УО «Государственная гимназия №3 и №8 г. Витебска», согласно приказу Управления образования Витебского облисполкома №323 «Об экспериментальной и исследовательской деятельности в учреждениях образования Витебской области в 2011/2012 учебном году», кафедра музыки обеспечивает реализацию творческого проекта «Применение информационно-компьютерных технологий в контексте учебно-методического комплекса по предмету «Музыка» (консультант проекта зав. кафедрой музыки, канд. пед. наук, доцент С.А. Карташев). В творческом проекте участвуют доцент Сусед-Виличинская Ю.С., старший преподаватель Доморацкий В.А., преподаватель Орлова И.П. Студенты педагогического факультета включены в активную работу над проектом в различных формах: выполнение курсовых и дипломных работ, апробация и внедрение идей инновационного проекта, методических разработок и др.

В процессе организации и проведения производственной педагогической практики в УО «ГОСШ №4 г. Витебска» старшим преподавателем Доморацким В.А. осуществляется методическое руководство студентами-практикантами, оказывается помощь в подготовке к урокам музыки, к внеклассным мероприятиям, это выражается в поиске нетрадиционных форм обучения и разработке эффективных методик музыкальной работы, в подборе репертуара для работы с солистами-исполнителями и вокальной группой, записи музыкальных фонограмм.

Современные учебные пособия для предмета «Музыка» для общеобразовательных учреждений не предусматривают в музыкальном материале наличие аккомпанемента в разучивании и исполнении песен, что требует от учителя определённых умений, а значит, и дополнительной подготовки. Студенты в процессе изучения произведений школьно-песенного репертуара под контролем профессора Ананченко Г.В., старших преподавателей Доморацкого В.А, Александровой С.А., Авдеевой С.Л., Субботней А.Г., совершают собственные «приготовления» аккомпанемента в различных вариантах по разработанному плану.

Изучение специальной дисциплины «Вокал» базируется на основе креативного развития индивидуальности студента. Преподаватель по вокалу Гракова Е.М., являясь ведущей солисткой Витебской областной филармонии, использует в своей работе личностно-ориентированный и культурологический подходы. Ис-

кусно сочетает теоретические знания в области вокальной методики, художественно-исполнительскую направленность занятий в аудитории с личным примером: «мастер-классом», сольным концертом, музыкально-просветительской деятельностью на профессиональной сцене.

При изучении дисциплин «История музыки» и «Музыкально-педагогическое проектирование» студентам предоставлено широкое поле деятельности в контексте изучения и внедрения на практике научного и педагогического опыта доцента Сусед-Виличинской Ю.С., учителя музыки высшей категории, результаты диссертационного исследования которой проходили на базе УО «Государственная гимназия №1 г. Витебска», более 20 лет руководившей Образцовым фольклорным коллективом «Зорачкі».

Ежегодно студенты музыкальных специальностей педагогического факультета проходят хоровую практику на базе учебно-научно-консультационного (компетентностного) центра УО «Витебская государственная гимназия № 3 г. Витебска им. А. С. Пушкина», где с 1997 года руководит образцовым хором «Мечта» доцент Кожевников Б.Г. Во время практики студенты получают и отрабатывают профессиональные навыки хормейстерской работы учителя музыки. Традиционными стали мастер-классы доцента Кожевникова Б.Г. со студентами и учащимися гимназии. Совместная творческая деятельность студентов и опытного педагога практика, выступления на различных площадках города, все это проявляется в форме преемственности воспитания и обучения учащихся и студентов. В классе по дирижированию доцента Кожевникова 50 % студентов - выпускники УО «Витебская государственная гимназия № 3 г. Витебска им. А. С. Пушкина» бывшие участники образцового коллектива.

Заключение. Музыкально-педагогический процесс основан на сотрудничестве и сотворчестве его субъектов, целью которого является развитие и саморазвитие учащегося. Поэтому работа преподавателей кафедры музыки в различных формах сотрудничества с учреждениями образования и культуры является условием и базой эффективной передачи студентам педагогического и профессионального опыта. Усилия кафедры музыки направлены на совершенствование подготовки будущего учителя, на создание инструментария, пространства профессионального и личностного роста будущего педагога, достижения главного результата - повышения качества образовательного процесса и развития профессиональных компетенций выпускника как интегрированного результата образования в вузе.

ОСОБЕННОСТИ ВЫЯВЛЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ВИТЕБЩИНЫ В ПРОЦЕССЕ ЭТНОФОЛЬКЛОРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ НА ТЕРРИТОРИИ ЛИОЗНЕНСКОГО РАЙОНА

Л.П. Керножицкая
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

С развитием процессов урбанизации, большим оттоком населения из сельской местности, опустением деревень и сложностями адаптации сельского жителя к городским условиям, с отходом городского жителя от традиционной культуры проблема сохранения нематериального культурного наследия Витебщины значительно обостряется. С одной стороны, насыщение современного информационного пространства, существование тенденции его расширения в связи с активным развитием научно-технической базы, появление возможности фиксации и распро-

странения информации благодаря постоянному усовершенствованию электронных средств способствует развитию процесса выявления и фиксации устных форм традиционной культуры. С другой стороны, остро стоит вопрос в выявлении элементов нематериального культурного наследия Витебщины , найважнейшей частью которой является традиционная культура. Решения вышеизложенной проблемы актуальны в локальных исследованиях этнографических регионов Витебщины.

Цель этнополевых исследований совместной экспедиционной деятельности Витебского ОНМЦ НТ и УО «ВГУ им. П.М.Машерова» на территории Лиозненского района Витебско-Смоленского приграничья была обозначена необходимостью изучения состояния традиционной культуры, изучения локальных особенностей фольклорных жанров раннетрадиционной песенной культуры, поиска элементов нематериальной культуры, имеющих историко-культурную ценность.

Материал и методы. При содействии специалистов Лиозненских районных учреждений культуры были обследованы территории принадлежащие Яськовщинскому, Колышанскому, Ковалевскому и др. сельским советам, находящимся на белорусской территории Витебско-Смоленского приграничья. Были изучены следующие объекты: деревни Загородно, Бураки, Красыни, Глоданки, Кожуровщина, Ковали, Толкуны (ныне не сущ.), Горы (Собачёнки) (ныне не сущ.), Лапино, Сетище, Толпа (ныне не сущ.), Селище, Никоновщина (ныне не сущ.), Строганы, Емельяново, Залесье, Тупики, Пацева, Колышки, Надёжино, Шлэхово, Таранки, Макаренки, Бржезово, Яськовщина, Рубежница, Станиславово, Якубовщина, Мальково, Черноручье, Зубки, Пронское, Черницы, Заольша-I, Заольша-II, Заольша-III, Пушки, Зуи.

Участники экспедиции – студенты педагогического факультета (специальность “Музыкальное искусство” «ВГУ им. П.М.Машерова» (2001-2003г.г.).) Информация респондентов фиксировалась на аудиокасеты, собран этнофольклорный фотоархив, имеется в наличии видеоматериал для учебноых фильмов. В процессе экспедиционной деятельности решались следующие задачи: выявление аутентических центров музыкальной традиционной культуры, аутентических носителей инструментального и песенного народного творчества; изучение специфики народного календаря, семейной обрядности местности, локального музыкального, танцевального фольклора; фиксация жизнеописания, биографических сведений в речевом изложении с диалектическими особенностями респондентов; описание особенностей быта современной деревни.

Результаты и их обсуждение. Следует констатировать существование устойчивого сохранения, особенно старшим поколением, на изучаемой территории обрядов, праздников народного календаря, семейного быта и других проявлений традиционной культуры.

Так, например, в д.Станиславово в доме Ивановой Фёклы Тимофеевны (1914 г.р., д.Бесково) до Купалья (2001 г.) сохранялся троицкий май (зелень на стенах, на полу). В современной свадьбе отсутствуют обрядовые песни. Спонтанное их исполнение случайно оказавшихся исполнительниц народных песен вызывает интерес всех присутствующих на свадьбе, обряды которой содержат и древнюю традицию (например, д.Ковали – “отрезание косы”).

Существование развёрнутого песенного цикла свадебного ритуала в исследуемом регионе подтверждено многочисленными образцами, напетыми респондентами. Не зафиксированы родинные песни. Экспедиционные записи песенного материала календарно-земледельческого цикла представлены юрьевскими (ягорьевскими), купальскими, жнивными образцами.

Фактический материал извлекался в процессе длительных бесед с людьми, проводилось сопоставление идентичных образцов. Ценность представляли и песни с незаконченными текстами. Так, наличие части купальской песни с напевом, повторяющимся в нескольких деревнях, определяет существовании жанра на данной территории.

В отношении сохранения аутентической традиционной культуры особый интерес представляют деревни, удалённые от центральных дорог, в некотором роде изолированные от воздействия популярной массовой культуры через массовые формы культурно-просветительской деятельности.

Интересна в этом отношении деревня Макаренки Яськовщинского сельского совета. Речь богата диалектами: минтачка (мухобойка), транчук (яешница), загнетка (сковородка) и др.

В деревне активно пряли, ткали (и с дощечками) “палавики, прасціны, скацер”. И сейчас сохраняются кросны (ткацкий станок).

Здесь привыкли праздники отмечать по некогда заведённому стариками порядку: “На Юрья транчук сделаем- і на ніву”, - вспоминают женщины. Первый выгон скота обязательно отмечают, собравшись вместе.

Песенную традицию предков не нарушила современная массовая культура. Среди зафиксированных раннетрадиционных песен: купальские, свадебные, жнивные. Интерес к песенной культуре Ковалёвского сельского совета был связан с именем известного белорусского этнографа, фальклориста, литературоведа, графика, одного из первых фотографов в Европе Александра Рыпинского (1811-ок.1890). Последние годы жизни он провёл в д.Строганы, где в настоящее время сохранились свидетельства о существовании усадьбы его дальней родственницы Ксаверии Рыпинской и скупые воспоминания жителей о жившем некогда “добром пане”, который помогал крестьянам составлять прошения царю. Наши исследования были связаны с изучением музыкальных традиций д.Строганы, её исторического и культурного прошлого. В настоящее время Строганы – вымирающая деревня. Часть населения переселилась в центральную усадьбу колхоза им. А.Ф.Данукалова, д. Ковали. Музыкальные традиции д. Строганы продолжают развиваться в местном фольклорном коллективе. В его репертуаре аутентический песенный и танцевальный фольклор. Большое значение в существовании местной инструментальной-танцевальной традиции имеет активная танцевальная практика (к сожалению, затухающая с уходом из жизни участников коллектива) и преемственность инструментальной традиции музыкантами самоучками.

По данным экспедиций известного белорусского исследователя народной хореографии Юлии Чурко в д.Ковалях были зафиксированы следующие танцы традиционные: Чижик, Лявониха, Полька-салёная*, Полька-тормосуха*, Метелица*; городские бытовые: Варяг*, Степан Разин, Коробочка*, Вальс*, Яблочко*, Падэспань*, Венгерка*, Кокетка*, Краковяк*, Семёновна*, На реченьку*, Зелёная роща*, Руского*, Барыня*, Кадриля* в 5 колен (знаменитая Ковалёвская кадриль), Лянцей. (Отмеченные звёздочками танцы существуют в местной традиции современной деревни).

Заключение. Глубинная работа по изучению выявленных элементов нематериальной культуры данного региона будет способствовать поиску механизмов обеспечения самодостаточности культуры на месте её бытования, её самореализации в современных условиях, осуществлению преемственности детьми и молодёжью самобытной культуры как в учебной, культурно-просветительской практике, так и в быту. Выявленные живые проявления тради-

ционной культуры в современной сельской жизни способны дать обществу ориентиры в сохранении социальных приоритетов, утверждённых на протяжении столетий и актуальных для современного поколения. Этим подтверждается значимость выявления элементов нематериальной культуры с целью дальнейшего их использования в воспитательной работе с детьми и молодёжью. Практическая значимость исследований предполагалась в использовании их результатов в научной, педагогической, культурно-просветительской практике.

О ВАРИАТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ У СТУДЕНТОВ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

Е.В. Кмит
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Актуальность данного исследования определяется, прежде всего, состоянием современной музыковедческой деятельности. Определенные аспекты темы изучены не в полной мере и проведенное исследование направлено на преодоление этого пробела. Как в современном обществе всё более признаются гибкие формы общения, так и в музыкальной деятельности умения, которые ценились раньше (грамотный разбор нотного текста, знание музыкальной литературы, знание в области теории, гармонии и т.д.) на современном этапе становятся недостаточными. Литературы по вопросам, связанным с музыкальной психологией очень мало, в связи с этим возникает необходимость в разработке новых форм обучения музыки. Актуальность связана с возможностью решения определенной практической задачи на основе полученных в исследовании данных.

Целью исследования является формирование музыкально- ритмической способности у учащихся в ходе овладения соответствующими знаниями в классе фортепиано.

Материал и методы. Изучение и обобщение передового педагогического опыта – теоретическое осмысление положительных результатов мастеров педагогического труда и их опыта; педагогическое наблюдение – как метод познания педагогического процесса путем целенаправленного, планомерного восприятия, прослеживания за изменением и развитием условий и результатов практики; системный анализ результатов деятельности учащихся.

Результаты и их обсуждение. Известно, что художественный образ музыкального произведения передаётся целым комплексом средств выразительности: звуковысотностью, ритмической организацией, ладовыми соотношениями, тембрами и т.д. Формирование чувства ритма - одна из наиболее важных задач музыкальной педагогики и в то же время - одна из наиболее сложных [2.38]. Необходимо поставить вопрос о главных, центральных проблемах музыкально-исполнительского ритма:

- воспитание у студента ощущения темпо-ритма музыки. Оно возможно лишь в процессе собственной интерпретации, творческой переработки звуковых образов;

- выработка у студента ощущения смысловой единицы в ритмической организации музыки, понимания ритмической фразы, периода. Учащийся воспитывается через осознание и «переживание» экспрессивной сущности опорных и неопорных долей в музыке, дающих в слитности своей очертания метроритмическо-

го периода; иначе говоря, он приобщается к умению исполнять не «по тактам», а «по фразам», т.е. исходя из музыкально-осмысленных членений формы.

- темпо рубато – едва ли не наиболее сложное из тех явлений, с которыми сталкивается практика музыкально-ритмического воспитания. Эту манеру нельзя механически перенять, прийти к ней через подражание, путем снятия репродукций с чужих образцов; она познается в личном художественном опыте. Истоками и одновременно обязательным условием этого исполнительского ритмотворчества служит проникновение в поэтический замысел музыки, в звуковые идеи композитора.

- пауза – как фактор огромного художественного значения, как одно из наиболее сильнодействующих выразительных средств. Исполнительские действия при игре на фортепиано формируют ощущение паузы через интерпретацию, творческое воссоздание звукового образа. Поскольку паузы тоже являются частью музыки и даже порой повышают ее напряженность, поскольку они означают не перерыв в движениях, а подготовку к следующим звукам, трактовать и расшифровывать паузы надо, исходя из содержания, образно-поэтического строя музыкального контекста [3.84].

Работа по формированию музыкально-ритмических способностей велась со студентами 1 курса. В ходе исследования было отмечено, что вмешательство педагога может оказаться достаточно продуктивным при использовании следующих видов, форм, способов и приемов, считая их основными:

- конкретный игровой показ педагога. В одних случаях он, продемонстрировав своего рода эталон, поможет устранить те или иные ритмические погрешности, в других - оживит монотонное, вялое по движению исполнение учащегося и т.д.

- простукивания - прохлопывания метроритмических структур. Эти приемы, освобождая учащегося от исполнительских, двигательно-техничеких «хлопот», специально акцентируют ритмический момент, чем и оказывают помощь при решении отдельных задач времяизмерительного свойства.

- просчитывание исполняемой музыки. Счет помогает играющему разобраться в ритмической структуре малознакомой музыки, облегчает соизмерение различных длительностей; он же попутно выявляет метрически опорные доли. Но считать следует «избирательно», по мере необходимости; от громкого счета вслух целесообразно переходить к счету «про себя», затем к одному лишь внутреннему ощущению равномерно пульсирующих временных долей.

- начертание так называемых ритмо-схем. Эти схемы, используемые как вспомогательное средство, дают наглядное конкретное представление о том, или ином, сложном для ученика, метроритмическом узоре.

- дирижирование музыкального материала. Дирижируя, учащийся, как правило, с особой живостью, эмоциональной обостренностью реагирует на развертывание музыкальной мысли во времени, интенсивно переживает ее.

- дефекты темпа (ускорения, замедления, неустойчивость в движении вообще), являющиеся довольно распространенными «типовыми» недостатками, могут быть частично ликвидированы следующим образом: учащийся делает искусственную остановку в ходе исполнения произведения, громко и точно просчитывает два-три пустых такта, а затем вновь возобновляет игру. Выравниванию музыкального движения способствует и такой методический прием, как сопоставление, «стыковка» отдельных фрагментов пьесы («неблагополучных» по темпу в первую очередь) с ее начальными тактами.

Возможно ли развитие чувства музыкального ритма? Ответ на поставленный вопрос утвердительный. Суть в том, что неразвивающихся способностей в природе

не существует и существовать не может. Само понятие способности — понятие «динамическое» (Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев). Чувство музыкального ритма развиваемо [1.24].

Заключение. Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что музыкально-ритмическое чувство, являясь формирующейся способностью, в целом подпадает под соответствующее педагогическое воздействие, поддается ему. Причем собственное исполнение музыки в учебной деятельности, прежде всего исполнение музыки на фортепиано, особо благоприятствует музыкально-ритмическому воспитанию, создает те оптимальные условия, в которых воспитание такого рода протекает или, во всяком случае, может протекать наиболее плодотворно и успешно.

Список литературы

1. Методические записки по вопросам музыкального образования. – М.: Музыка, 1991. Вып.3. – 56 с.
2. Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музгиз, 1990. Вып.6.
3. Цыпин, Г. Обучение игре на фортепиано. – М.: Просвещение, 1984. –137 с.

ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ ГИМНАЗИИ

Б.Г. Кожевников
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью дальнейшего углубленного образовательного процесса в вокально-хоровом воспитании учащихся гимназии. В процессе развития общества огромное значение отводится образованию, так как именно оно является главным механизмом фиксации и обобщения человеческого опыта. Важная роль отводится музыкальному образованию и воспитанию, развитие которых основывается на передаче через произведение искусства духовного опыта человечества и должно опираться на современный научно-теоретический, методический, технологический базис. Целью нашего исследования является развитие вокально-хоровой культуры подрастающего поколения Республики Беларусь.

Хоровое искусство принадлежит к одной из основных областей культурного мира – духовной культуре, которая включает в себя сферу духовного производства и его результаты, влияющие, прежде всего, на развитие и совершенствование духовного мира человека, изменения в сфере общественного и индивидуального сознания.

Хоровая музыка несёт позитивное гармонизирующее воздействие на взаимоотношения учащихся с миром, и с самими собой, отличается общедоступностью и глубоким демократизмом. «Пение в хоре, - писал А.В.Свешников, – является как бы народной общедоступной музыкальной школой, в которой музыка познаётся не отвлечённо, без связи с окружающей жизнью, а идёт рядом с нею, украшает, обогащает её» [1].

Материал и методы. Методологической основой исследования являются труды по профессиональной хоровой педагогике, по содержанию и инновационным методикам музыкально-хорового воспитания и образования. В работе использовался методологический анализ музыкально-педагогической и методической литературы; изучение педагогического опыта.

Результаты и их обсуждение. Хоровое искусство учащихся – это результат неповторимого творческого процесса, основанного на принципе художественной интерпретации действительности.

Хоровое искусство учащихся – это исполнительское искусство. Хоровая педагогика, развивая исполнительские музыкальные навыки учащихся, способствуют развитию у них яркого, творческого самовыражения, чувство сопереживания, соучастия.

Хоровое искусство, следовательно, выполняет определённые функции:

- воспитательную, воспитывая ученика в духе коллективизма;

- компенсаторную, давая возможность ученику реализовать свои желания и способности;

-прагматическую, выражающуюся в жизненно – практической необходимости;

-коммуникативную, объединяя учащихся вокруг позитивного начала.

К функциям вокально-хорового воспитания также относятся:

познавательно-просветительская; этическая; эстетическая; социальная.

Ю.Б.Алиев подчёркивал, что хоровая деятельность является социально-ценной формой музыкального воспитания детей. В хоровом коллективе можно с большой степенью достоверности выявить подлинную структуру межличностных отношений, выстроить её с позиции социальной справедливости [2].

Благодаря неповторимо индивидуальному характеру художественных образов (имея в виду разнообразие стилей, жанров хорового репертуара), специфики средств музыкальной выразительности, благодаря эстетическому наслаждению, доставляемому музыкальным искусством, представления и убеждения, идеалы и устремления способны захватить юного певца с особой полнотой и силой.

С целью расширения и координации форм взаимодействия университета, гимназии и школы в образовательно-воспитательной сфере создан и действует учебно-научно-консультационный центр. Студенты имеют возможность применить знания, умения, навыки, приобретённые в процессе обучения на Педагогическом факультете, в рамках педагогической практики на базе Образцового хора «Мечта» УО «Гимназия №3 им. А.С.Пушкина» г.Витебска и ежегодно проходят учебную (хоровую) практику, где продолжают совершенствовать знания в области инновационной авторской методики дыхательных и вокальных упражнений. Они принимают активное участие в совместной концертно-исполнительской деятельности. Многие выпускники гимназии поступают на ПФ специализации «Музыкальное искусство», или в музыкальный колледж им. И.И.Соллертинского. В этом и заключается преемственность воспитания, обучения и формирования мировоззренческих позиций подрастающего поколения.

Основная цель школьного вокально-хорового воспитания – обеспечение в учебно-воспитательном процессе такого уровня образования и воспитания, которое создаёт оптимальные возможности для постоянного развития и самосовершенствования креативной творческой личности, готовой к активной деятельности в современном пространстве культуры.

Основные направления школьного вокально-хорового воспитания – формирование системы духовных и профессиональных ценностей, отвечающей поставленной цели – сохранению и приумножению сокровищницы отечественной культуры.

Необходимо, чтобы сегодняшние студенты, которым завтра предстоит определять культурную политику Беларуси, обладали сформированной системой ценностей, что позволит им не только ориентироваться в непосредственно переживаемом здесь и сейчас настоящем, определяемом как социокультурное пространство третьего тысячелетия, но и успешно творить это пространство.

Важными задачами формирования профессиональной культуры педагога искусства являются: воспитание культуры педагогического общения, усиление мотивации профессионально-личностного роста, организация творческой реализации во всех видах учебно-профессиональной деятельности.

Деятельность, в которую включается обучающийся, в процессе профессионально-педагогической подготовки, должна быть связана как с потребностями образовательной практики и конкретного образовательного учреждения, так и с его собственными потребностями и интересами.

Пропаганда хорового искусства, выраженная в общественно-полезной образовательной и концертной деятельности учащихся, способствует развитию их творческой активности, побуждает к расширению музыкальных знаний и навыков, заставляет систематически развиваться и совершенствоваться.

Список литературы

1. Свешников А.В. «Хоровое пение – искусство истинно народное». – М.: Просвещение, 1962.
2. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М.: Владос, 2000.

ТЕСТОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ОБУЧАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО»

И.П. Орлова
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Необходимо отметить, что ***обучаемость*** как понятие является недостаточно отраженным в литературе. Это направление в настоящее время становится объектом пристального внимания ученых, т.к. учёт обучаемости в виде ***индивидуальных показателей скорости и качества усвоения*** человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения играет немаловажную роль в целом для повышения качества образования индивидов. Актуальность исследования вытекает из необходимости разработки научно-обоснованной технологии тестов для определения обучаемости студентов**,** основываясь образовательным стандартом по рассматриваемой специальности. Введение последнего в практику работы вуза обосновано Законом Республики Беларусь об образовании, а также недавнем времени вступившим в действие Кодексом об образовании РБ. Разрыв, образовавшийся между запросами высшего образования в качественных тестах и сложившейся традицией оперирования упрощенными схемами субъективного выставления десятибалльных отметок, отсутствие достаточного числа научных разработок по ключевым вопросам методологии и теории тестовой технологии является еще одним указанием на актуальность исследования. Целью исследования высупает теоретическая разработка и практическая апробация научно-обоснованной тестовой технологии как элемента диагностики уровня обучаемости студентов специальности «Музыкальное искусство» по дисциплине «Музыкально-ритмическое воспитание».

Материал и методы. Теоретико-методологической основой исследования послужили научные труды: по проблеме *качества образования в педагогике* – С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, Краевского, В.С.Леднева, И.Я. Лернера, В.М. Полонского, А.И. Субетто; по вопросу *педагогической тестологии* – В.С.Аванесова, А. Бирнбаума, Г. Раша, А.О. Татура, В.А. Хлебникова, М.Б. Че-

лышковой; по *обучаемости индивидов* – Л.Ф.Блейхера, В.М.Бурлачука, Б.В. Зейгарника, И.А.Зимней, З.И. Калмыковщй, А.К. Марковщй, В.Д. Небылицына, А.Н.Поддъяков.

Методами исследования полсужили: *общенаучные методы теоретического исследования* (классификация, сравнение, аналогия, описание и объяснение, индукция и дедукция, анализ и синтез, обобщение, абстрагирование); *общенаучные методы эмпирического исследования* (наблюдение, измерение, эксперимент); *статистические методы* (расчет средних арифметических, показателей вариации, проверка нормальности распределения тестовых результатов, корреляционный и дисперсионный анализ).

Результаты и их обсуждение. Учебный курс «Музыкально-ритмическое воспитание» входит в блок специальных дисциплин 1 курса, в соответствии с учебным планом по вышеуказанной специальности. Учебный курс включает в себя как лекционные, так и практические занятия, итоговая форма контроля – зачет. Необходимо отметить, что содержание дисциплины ориентировано на формирование у студентов как системы музыкально-ритмических и методических знаний, так и хореографических умений и навыков.

Обучаемость – это вид способностей, от которых зависит скорость и лёгкость овладения индивидом знаниями, умениями и способами учебной деятельности. Различают *общую* (способность усвоения любого материала) и *специальную* (способность усвоения отдельных видов материала) обучаемость. *Важнейшие компоненты* понятия *обучаемость:* потенциальные возможности обучаемого; фонд действенных знаний (тезаурус); обобщенность мышления; темпы продвижения в обучении.

Тест – это репрезентативная система параллельных заданий равномерно возрастающей трудности, специфической формы, определённого содержания, позволяющая качественно оценить структуру и эффективно измерить уровень подготовленности испытуемых. По форме педагогические задания разделяются на тестовые (отвечают требованиям соответствия задания цели его применения, краткости, технологичности, логическим принципам, адекватности формы содержанию заданий) и не тестовые (задачи, вопросы, примеры, упражнения и прочее). В тест последние не включаются по причинам затруднений в восприятии, нетехнологичности, громоздкости, повышенным временным затратам на решение.

Тестовая технология – это формализованная технология, средством сбора и анализа информации в которой служат тесты, а методом педагогического измерения выступает тестирование. Тестовая технология раскрывается в следующих ее составляющих: *в спецификации; в руководстве по использованию технологии*; *в стимульном материале*; *в ключе к заданиям или вопросам* [1].

Процесс диагностирования уровня обучаемости студентов проводится на всех этапах учебного процесса по дисциплине: *на входе, текущий, на выходе*. Примером служат промежуточная аттестация, коллоквиумы, зачёты, экзамены, иные текущих форм контроля.

Особенность теста диагностики уровня обучаемости состоит в том, что в его содержание входят не только программные задания, но и задания из так называемой «зоны ближайшего развития». Важным критерием определения уровня обучаемости студентов служит фактор затраченного на выполнение теста времени (скорость выполнения).

Первичная оценка уровня подготовки студента происходит на первом же занятии методом опроса: студенты распределяются по группам в зависимости от базового образования (индекс группы фиксируется в журнале преподавателя и в

«Дневнике учета практических навыков»): группа «А» (музыкальная школа, школа искусств, хореографическая школа, хореографическая студия); группа «В» (общеобразовательная школа – кружки хореографии и танца); группа «С» (студенты без какой-либо хореографической подготовки).

Распределение студентов по группам дает возможность преподавателю выбирать учебный материал (творческие задания, тематика рефератов, творческие проекты и пр.) исходя из уровня подготовки.

Тестовая технология позволяет объективно определить уровень обучаемости студентов за счет имеющихся музыкально-ритмического знаний (тезауруса) по дисциплине «Музыкально-ритмическое воспитание» (на входном контроле) и за счет определения количества затраченного на выполнение теста времени. Это необходимо для выстраивания стратегии обучения по указанной дисциплине индивидуально для каждого студента. А также для выяснения готовности изучать в последующем дисциплины, исходя из междисциплинарных связей.

Тестирование является лишь одним из этапов процесса диагностирования уровня обучаемости студентов по указанной дисциплине. *На втором этапе диагностики* студенты проверяются на способность и возможность выполнять определенные виды хореографических элементов (физиологическая и психологическая готовность к выполнению учебных хореографических заданий), а также проверяется их методическая компетентность при организации музыкально-ритмических занятий.

В тестовую технологию диагностирования уровня обучаемости студентов нами были включены тестовые задания, выясняющие уровень содержательной и операциональной готовности испытуемого к выполнению предстоящей образовательной деятельности на основе имеющегося фонда музыкально-ритмических знаний (тезауруса) (на базе программной оболочки «Moodle»).

Заключение. Таким образом, использование тестовой технологии для диагностирования уровня обучаемости студентов по дисциплине «Музыкально-ритмическое воспитание» оправдано и может являться является надежным и валидным инструментом диагностики, но при выполнении определенных условий: если тестовые задания и тест (на основе его содержательной правильности и использования математико-статистических методов) проверены на качество, если проводится выявление меры трудности заданий, определяется надежность, валидность и эффективность.

Список литературы

1. Основы педагогических измерений: Вопросы разработки и использования педагогических тестов: учеб.-метод.пособие / В.Д.Скаковский [и др.]; под общ.ред. В.Д.Скаковского. – Минск: РИВШ, 2009. – 340с.

НАВЫКИ РАЗБОРА МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕКСТА И ЧТЕНИЯ НОТ С ЛИСТА ДЛЯ СТУДЕНТОВ КНР В КЛАССЕ ОСНОВНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА

Ж.Е. Пузевич
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Обширные знания об искусстве и даже частое слушание музыкальных произведений не заменяет тех ценных результатов, какие приносят активные занятия музыкой, не могут возместить те чувства удовлетворения и радости, какие до-

ставляют пение или игра на инструменте. Музыка по своей природе – искусство исполнительское, вне исполнения, вне нового и нового воспроизведения она не может жить полноценной жизнью [1, 36].

Актуальность данного исследования заключается в том, что учебная дисциплина «Основной музыкальный инструмент» для студентов КНР включает в себя целый спектр видов музыкально-исполнительской деятельности: сольное исполнение, концертмейстерская работа, игра в ансамбле и т.д. Во всех этих видах деятельности необходимы навыки разбора музыкального текста и чтения нот с листа. Целью данного исследования является обучение студентов КНР грамотному разбору нотного текста и чтению нот с листа в классе основного музыкального инструмента.

Материал и методы. Теоретико-методологической основой исследования послужило изучение и обобщение передового педагогического опыта выдающихся педагогов-пианистов: А. Гольденвейзера, Е. Тимакина. Методами исследования явились: общенаучные методы теоретического исследования (аналогия, сравнение, обобщение, описание и объяснение); методы познания педагогического процесса (целенаправленное, планомерное восприятие, контроль за развитием практических навыков); систематический анализ результатов деятельности студентов.

Результаты и их обсуждение. Что такое разбор музыкального произведения? Это первое знакомство, первое впечатление, первое ощущение (причем непосредственное). Очень важно, чтобы оно пробуждало интерес у студентов КНР, а не гасило его. В правильном разборе заключено не менее половины всей работы над музыкальным произведением, причем половины очень важной для всего остального процесса разучивания. Точно так же в неправильном разборе возникают те трудности, в борьбе с которыми в дальнейшем бесполезно растрачиваются время и силы студента и педагога. Недостаточное внимание к разбору музыкального текста замедляет и затрудняет дальнейшую работу в классе основного музыкального инструмента. Занятия заполняются так называемой «черновой работой», задания обычно не выходят за пределы исправления одних и тех же ошибок. В результате атмосфера на занятиях становится напряженной и взаимно недоброжелательной, контакт преподавателя со студентом нарушается, интерес к музыкальным занятиям снижается. Вот почему необходимо учить студентов КНР грамотному разбору, занимаясь этим в классе основного музыкального инструмента систематически. В качестве материала следует выбирать пьесы доступные студенту по трудности, разнообразные по характеру музыкальных и технических задач. Главная задача заключается в том, чтобы как можно быстрее перейти от разрозненного процесса складывания отдельных музыкальных фраз к слитному процессу исполнения (хотя бы небольшого отрывка музыкального произведения). Поэтому достижение связного процесса (без ошибок и остановок) должно быть целью первого этапа в разучивании произведения, а не заключительного [2, 11].

Следует подчеркнуть роль мышления и необходимость его развития для успеха в решении поставленных задач. Предельная осмысленность нотного текста (разбор ладотонального плана, фактуры, мелодической линии, аккомпанемента, строения фраз, ритма, звучности и т.д.) – необходимый навык в работе студента КНР в классе основного музыкального инструмента. Первоочередная задача – снять психологический зажим перед чтением нот с листа с помощью определенных приемов. Для развития у студента навыка опережающего чтения рекомендуется использовать «бегунок» (приспособление, приучающее смотреть немного вперед играемого текста). Музыкальный материал усложняется постепенно: ме-

лодия с повторяющимися или соседними звуками в простом ритме усложняется сначала небольшими скачками, затем более сложным ритмом и случайными, а затем и ключевыми знаками. Закрепив этот навык, нужно подключить аккомпанемент, также усложняющийся постепенно, начиная с одной ноты и т.д. Используются задания для глаз: определить направление движения мелодии – вверх, вниз, более сложный рельеф. Можно использовать в качестве наглядного пособия изображения мелодического рисунка. В гаммаобразном движении важно определить первый звук и следить за случайными знаками. Особое значение следует уделить чтению интервалов и аккордов. В интервалах – расстояние между звуками (узкое, среднее, широкое). При параллельном движении интервалов и аккордов достаточно лишь определив первый, следить за направлением мелодической линии. При чтении аккордов самое важное – уметь быстро выяснить, из каких интервалов они состоят. Даже если аккорды не являются обращениями одной гармонии, они могут иметь один либо два общих звука. Если нет общих звуков, следует отметить направление движения голосов в аккордах. Используется музыкальный материал с разложенными интервалами и аккордами. Таким образом, читая «графику» мелодического рисунка интервалов и аккордов, «графику» полифонического изложения и рисуя их схемы, а также используя «слепую» игру на инструменте, студент обучается быстро считывать нотный текст.

Можно научиться читать и произносить слова на незнакомом языке, но будет ясно, что человек не понимает того, что он читает, так как смысловые ударения окажутся не на своих местах. Так и исполнитель должен, прежде всего, научиться понимать язык той музыки, которую он играет, и правильно расставлять все «знаки препинания» [3, 32].

Заключение. Таким образом, грамотный и быстрый разбор повышает интерес к процессу работы за инструментом, наполняя его смыслом и содержанием. Он способствует глубокому исполнению музыки во всем ее многообразии, координированию всех составляющих ее элементов, открывая путь к яркой музыкальной выразительности.

Список литературы

1. Гольденвейзер, А. Об исполнительстве / А. Гольденвейзер // Вопросы фортепианного исполнительства: ред. М.Г. Соколова. – Вып. 1. – М., 1965. – 383 с.
2. Тимакин, Е.М. Воспитание пианиста / Е.М. Тимакин // Методическое пособие: ред. А. Вустин. – Изд. 2. – М., 1989. –143 с.
3. Благой, Д. В классе А.Б. Гольденвейзера / Д.Д. Благой, Е.И. Гольденвейзер // Сб. статей: ред. В. Панкратова. – М., 1986. – 412 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ»

Ю.С. Сусед-Виличинская
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Проблемный тип содержания образования как важнейший для школы и университета начала XXI века представляет собой единый перечень проблем и вопросов, с которым должна ознакомиться молодёжь данной страны, региона в данное историческое время и в конкретных социокультурных условиях. При этом

проблемы должны носить характер не только «лично интересных», это должны быть проблемы из веера актуальных и нерешённых задач в сфере реальной жизни системы «Природа – Общество – Человек». Ответы на эту матрицу вопросов должны разрабатываться (проектироваться) каждым учащимся и студентом самостоятельно. А участие в группе, команде позволит каждому их них увидеть эти проблемы как спектр возможностей и ответов, а главное – получить опыт их решения путем обмена результатами своего труда, т.е. в кооперации с другими [1, 11]. Целью данного исследования является экстраполяция концептуальных оснований педагогического проектирования на область музыкальной педагогики для создания и реализации музыкально-педагогических проектов различных типов (практико-ориентированных, информационных, исследовательских, игровых и т.д.).

Материал и методы. Методологической основой исследования являются работы отечественных и зарубежных учёных по педагогическому проектированию (Громыко Ю.В., Запрудский Н.И., Краснов Ю.Э., Масюкова Н.А., Пальчевский Б.В., Равен Дж., Щедровицкий Г.П.). Использовались следующие методы исследования**: с**равнительно-сопоставительный анализ научно-методической литературы, периодических изданий, типовых учебных программ по педагогическому проектированию; изучение передового педагогического опыта учителей-предметников.

Результаты и их обсуждение. Музыкально-педагогическое образование можно рассматривать как планомерный, целенаправленный процесс присвоения знаний, умений и навыков, обеспечивающих осуществление профессионально-компетентностной музыкально-педагогической деятельности, регулирующей отношения личности с музыкой на основе её самореализации и обусловливающей воспитание и духовное развитие человека. Эта деятельность определяется как действия учителя в сознательно структурированной среде, регулирующие общение ученика с музыкой и способствующие его становлению, развитию и самореализации [2, 161].

Для этого недостаточно использовать традиционные и инновационные образовательные методы, формы и средства обучения. Вышеуказанные компоненты необходимо интегрировать в одну взаимосвязанную и взаимодействующую форму, для которой характерны следующие параметры: реальность, открытость, динамичность, вероятность, целеустремленность, самоуправляемость.

Педагог должен уметь пользоваться целым рядом управленческих технологий, таких как анализ, целеполагание, диагностирование, прогнозирование, моделирование, проектирование, программирование, планирование и т.д. В этой связи актуальность учебной дисциплины «Музыкально-педагогическое проектирование» очевидна.

Разработанная базовая учебная программа «Музыкально-педагогическое проектирование» (№ УД-18-002/баз.) ставит целью формирование представлений о теоретических и практических аспектах музыкально-педагогического проектирования. В результате изучения курса студент должен знать теоретические основания, закономерности, этапы и ресурсное обеспечение педагогического проектирования, а также закономерности рефлексивной деятельности. Практические навыки предполагают умение адаптировать теоретические положения педагогического проектирования на область музыкально-педагогического проектирования. Реальным результатом учебной деятельности должен выступить музыкально-педагогический проект.

В качестве практического примера для студентов специальности «Музыкальное искусство» дневной и заочной форм обучения был разработан и реализо-

ван музыкально-педагогический практико-ориентированный проект «Антонио Вивальди». В проекте принимали участие студенты 13, 23, 31, 33 групп дневной формы обучения, студенты 13-м группы заочной формы обучения и учащиеся 4 «А» класса ГУО «Гимназия №1 г.Витебска». Не перечисляя разножанровые музыкальные и хореографические номера, следует отметить мультимедийное сопровождение, которое помогло не только воссоздать эпоху конца XVII - начала XVIII веков, но и показать рисунки-впечатления будущих учителей и нынешних школьников о музыке Антонио Вивальди.

Видеозапись данного проекта демонстрировалась студентам IV курса (специальность «Музыкальное искусство», заочная форма обучения) с последующей рефлексией. В результате, 83% студентов остановились на практико-ориентированном типе проекта, 9% - на информационном, 7% - на исследовательском, 1% - на игровом.

Музыкально-педагогический проект «Музыкальный Китай для Беларуси», представленный 19 декабря 2011 года, был создан и проведён студентами V курса из КНР (специальность «Музыкальное искусство», дневная форма обучения) для представителей ГУО «Гимназия №1 и №2 г.Витебска» и «СШ №44 г.Витебска». Произошло знакомство с некоторыми китайскими народными инструментами (шао, шен, суона, эрху, гаоху, лючин, пипа), музыкальными произведениями, танцевальными традициями, пекинской оперой, восточными единоборствами. Органичным дополнением явилось выступление участников Витебской школы ушу «Прометей» (возраст выступающих от 9 до 25 лет).

Созданная видеозапись и фотосъёмка позволяют провести рефлексию на новом уровне самоанализа и самооценки. А статья в газете «Витебский проспект» (№ 51/497) демонстрирует мнение незаинтересованного человека (журналистка Т.Соловъёва): «Студенты из КНР в будущем станут учителями музыки и, может быть, когда-нибудь научат своих учеников русской «Калинке», которую они пели в Витебске и которая в этот день вызвала бурные аплодисменты и восторг публики».

Заключение. На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Овладение студентами навыками проектировочной деятельности способствует созданию условий для формирования личностно-значимого опыта при решении музыкально-педагогических задач.
2. Практико-ориентированный тип музыкально-педагогического проекта является превалирующим в связи с его ориентацией на социальные интересы самих участников.
3. Рефлексивное осознание конечных результатов проектной деятельности и анализ самих действий происходит в форме дискуссии с привлечением фото- и видеоматериалов, что повышает значимость завершающего этапа проектной деятельности.

Список литературы

1. Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования»; выпуск 2 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Республиканский институт высшей школы БГУ. – Минск: РИВШ БГУ, 2003. – 240 с.
2. Полякова, Е.С.Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С.Полякова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.

ТРАДИЦИЯ КОЛОКОЛЬНОГО ЗВОНА В ВОСТОЧНОЕВРОПЕЙСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ

Д.М. Черкаева
Полоцк, Полоцкий колледж УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Традиция колокольного звона в музыке тесно связана с историко-культурным наследием, изучение которого имеет познавательную, обучающую, исследовательскую цель. Проблема изучения традиций истории особенно актуальна, если прослеживается связь с классикой и современностью. Генезис слова колокол (cloca-лат., cloche- франц.,glocke- нем.) говорит о широком распространении древнейшего ударного самозвучащего инструмента. Образцы бронзовых колоколов эпохи неолита обнаружены археологами на территории стран Юго-Восточной Азии, зарубежного Дальнего Востока, современной Европы. В Восточноевропейской музыкальной культуре традиция колокольного звона является национальной, тесно связанной с религией православия. На протяжении многих веков колокольный звон служил неотъемлемой частью жизни народа. Он размерял течение дней, возвещал время труда и отдыха, веселья и скорби. Он оповещал о грозящем стихийном бедствии и о приближении врага, созывал мужчин для борьбы с неприятелем и встречал торжественными звуками победителей, собирал граждан для обсуждения важных дел. Отношение к колоколу как к оберегу и спасению от злых сил было распространено повсеместно. С древних времен люди знали, что звон колоколов очищает, освящает околоцерковное пространство, подобно святой воде, «окропляет» воздух звуком.

Колокольный звон в восточноевропейской культуре связан с возникновением христианства. Исторически обосновано, что изначально колокола применялись в западноевропейских храмах и распространение колокольного звона в восточной Европе относится к более позднему времени. Первое летописное упоминание о колоколах на Руси относится к 988 году. В Киеве были колокола при Успенской (Десятинной) и Ирининской церквях. В Новгороде колокола упоминаются при храме святой Софии в начале XI века. В «Слове о полку Игореве» говорится о звучных колоколах Полоцка, которые слышны даже в Киеве: «Тому [Всеславу] в Полотске позвониша заутрюю рано у святыя Софеи в колоколы, а он в Киеве звон слыша» [3, 15].

По мере распространения и укрепления православия совершенствование и технология производства колоколов расширялись. Возрастало их количество, увеличивался вес, оттачивалось декоративное убранство. Большое значение для звуковых и прочностных характеристик колокола имел сплав металла и точность соблюдения технологии отливки. В состав колокольного литья входили медь и олово, точное соблюдение пропорций которых способствовало далекому распространению звука.

Колокол – единственный сигнально-музыкальный инструмент, используемый русской православной церковью при совершении богослужений. Одним из главных достоинств колокола является его благозвучие, достижение которого требует большого опыта и знаний. Существует особый устав, в котором указано, в какие колокола и как нужно звонить в будни и праздники. Например, благовест – это мерные удары в один большой колокол. Он созывает верующих на богослужение. Трезвон – звон во все колокола три раза с маленьким перерывом. Возможен в начале службы после благовеста. Перебор – медленный скорбный звон поочередно с малого колокола до самого большого. Набат – частые тревожные уда-

ры в колокол. Он используется при вспыхнувшем пожаре, нападении врагов и других бедствиях.

По-разному украшались колокола на протяжении всей их долгой истории. В древние времена на внешней поверхности колоколов исполнялись краткие надписи имени мастера-литейщика или тексты молитв. Позже на колоколах появились надписи, содержащие имена вкладчика и его семьи, краткие или развёрнутые цитаты богослужебных текстов. На верхней части полей колоколов расположены орнаментальные пояса. В православии образцом для подражания надписей являются колокола храма Христа Спасителя. Текст надписи большого колокола храма «Благовествуй земле радость велию, хвалите небеса Божию славу» украшает верхние пояса многих русских колоколов.

В XVII веке в Москве впервые организовано частное литейное производство. Основателем династии колокололитейщиков был мастер Федор Дмитриевич Моторин. Федора Моторина сменил его сын Иван Федорович, а его наследник Михаил Иванович Моторин прославился отливкой знаменитого кремлевского Царь-колокола, вес которого достигает 202 тонн.

Существует два стиля колокольного звона. Первый заключается в том, что колокола настроены в современном темперированном строе, что позволяет воспроизводить мелодию и ритмический рисунок. Второй стиль колокольного звона состоит в том, что на первый план выдвигается тембр, ритм и темп. Мелодия в этом случае отступает на задний план или же совершенно исчезает, появляется ритмически звучащий, специфический тембр колокола. Это музыкальное звучание можно назвать ритмо-обертоновым или ритмо-тембровым колокольным звоном.

Заключение. Нигде в мире не было так много звонниц, как на Руси. Колокола почитали как атрибут богослужения. В народе говорили, что если икона – это молитва в красках, храм – молитва в камне, то колокол – это молитва в звуке, икона звучащая. Звон сопровождал всю жизнь православного человека: с колокольным звоном рождался ребенок, совершались таинства крещения, венчания, отпевания. При победе над врагом радостным звоном встречали победителей.

В русской классической музыке начиная с XIX века композиторы воспроизводят церковный колокольный звон, стремясь воплотить национальную традицию в своих сочинениях. М.И.Глинка в эпилоге оперы «Иван Сусанин» воспроизводит православные уставные звоны как апофеоз победы русских над захватчиками. М.П.Мусоргский включает традиционные уставные колокольные звоны в сцену венчания на царство в опере «Борис Годунов». Для известных русских композиторов обращение к колокольности является не только национальной традицией, но и чертой стиля: С.В.Рахманинов в фортепианной и симфонической музыке создавал темы с опорой на колокольность, Г.В.Свиридов добился колокольности в своих вокально-хоровых сочинениях.

Таким образом, традиция колокольного звона в восточноевропейской и в частности русской музыкальной культуре стала историей и национальной гордостью. «Колокольный звон способствует возвышению человеческого духа, устремляет его к горнему миру и развивает музыкальными мелодиями душевность» [4, 4].

Список литературы

1. Давыдов А. Н. Колокола и колокольные звоны в народной культуре // Колокола: история и современность. – 1998.
2. Оловянишников Н. История колоколов и колокололитейного искусства. – 2-е изд. – М., 1912. – С. 389.
3. Слово о полку Игореве. – М: Художественная литература, 1985. – С. 15.

4. Смоленский С. В. О колокольном звоне в России // Русская музыкальная газета. – 1907. – № 9-10. – 4-11 марта.
5. Шашкина Т. Б. Модульный метод колокололитейного ремесла // Колокола: история и современность. – 1948. – С. 216-238.
6. Музыкальный энциклопедический словарь.-ред. Келдыш Г.В., Москва «СЭ», 1991. – С.260.

ОСОБЕННОСТИ ПЕВЧЕСКОГО ГОЛОСА И МЕТОДЫ ОХРАНЫ ГОЛОСОВОГО АППАРАТА

Н.Г. Щербина
Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова»

Актуальность темы определена тем, что голос для человека важен так же, как его внешность, манеры, имидж, умение держаться на людях. Это тот инструмент, с помощью которого люди доносят свое сообщение до аудитории. Взаимопонимание между выступающим и слушающими в аудитории, зависит от голосовых и речевых данных. Человеческий голос - могущественный инструмент по своему страстному накалу, по силе эмоционального воздействия на слушателей – это замечательный дар природы, который с детства нужно беречь и соответственным образом воспитывать.

Цель исследования – выявить особенности певческого голоса и методы его охраны.

Материал и методы. Теоретико – методологичекой основой исследования являются труды в области вокальной педагогики.

Результаты и их обсуждения. На протяжении всей истории было создано множество музыкальных инструментов, но самым главным, самым первым и, кстати, самым совершенным музыкальным инструментом является голос. Многие люди в немалой степени обязаны своим успехом именно голосу.

Голос у человека появляется с момента рождения (врожденный, безусловный рефлекс). На базе этого рефлекса путем образования цепных, условнорефлекторных реакций, возникает разговорный и певческий голос. В этом ему помогают и слух, и зрение, и артикуляционный аппарат, очень богатый кинестетическими рецепторами (мышечное чувство).

Музыкант-инструменталист имеет дело с музыкальным инструментом, существующим вне его. Лишь один вид музыкального исполнительства – пение (сольное или хоровое), - отличается от всех остальных тем, что “инструмент” находится в самом человеке. Это - голосовые связки, дыхательный аппарат, мускульная сила организма, психика и нервная система, которые служат средством для выработки и постоянного развития мастерства владения этим сложнейшим, иногда капризным инструментом, зависящим от многих причин морального, психологического, физического порядка и состояния нервной системы человека.

Пение не только доставляет поющему удовольствие, но также упражняет и развивает его слух, дыхательную систему, а последняя тесно связана с сердечно-сосудистой системой, следовательно, он невольно, занимаясь дыхательной гимнастикой, укрепляет свое здоровье. Пение тренирует также артикуляционный аппарат, без активной работы которого речь человека становится нечеткой, нелепой, до слушающего не доносится главный компонент речи – ее содержание. Правильная ясная речь характеризует правильное мышление. Главную роль в пении выполняет гортань (конечно, совместно в дыхании), а главным регулятором и корректором

певческого поведения гортани и всего голосового аппарата является слух, ему прежде всего должно быть уделено внимание при воспитании голоса [1].

Важнейшее качество и выразительное средство певческого голоса – тембр. Формируется тембр благодаря сопутствующим основному тону призвукам – обертонам (гармоникам). При этом различают постоянный и подвижной (меняющийся) типы резонаторов. К резонаторам постоянного типа относится, например, твердое небо, крутизна которого, как и форма других резонаторов этого типа, имеет индивидуальные особенности, что во многом определяет различный характер тембра голоса. Подвижной тип резонаторов обеспечивает возможность изменения тембра в процессе пения или речи и наряду с изменением высоты и силы голоса используется для выражения эмоций певцом, драматическим актером, лектором. Хотя тембр в значительной мере природное качество, однако, он может быть улучшен посредством специальных упражнений для голоса [2].

Нагрузка на голосовой аппарат должна соответствовать степени его тренированности. Следует избегать неумеренной речевой нагрузки, сильно утомляющей голос. Недопустимо пение в больном состоянии.

Болезни голосового аппарата, связанные с нарушения голосовой функции, имеют различные причины. Наиболее часто причиной нарушения функций голосового аппарата являются острые воспалительные заболевания верхних дыхательных путей, ангины (тонзиллит), острый насморк (ринит), воспаление глотки (фарингит), гортани (ларингит), трахеи (трахеит) и бронхов (бронхит). Речевые нагрузки и пение следует в этом случае прекратить до выздоровления. Для профилактики воспалительных заболеваний верхних дыхательных путей следует избегать переохлаждения и закаливать организм.

К заболеваниям, связанным с повышенной профессиональной нагрузкой на голос, относятся певческие узелки. Они бывают острыми и хроническими, застарелыми. Причина их появления – повышенная нагрузка на голосовой аппарат, неправильное форсированное пение. Острые узелки при обеспечении голосового покоя обычно самопроизвольно рассасываются. «Застарелые» узелки, как правило, удаляются оперативным путем. Появление на связках узелков может привести к изменению тембра голоса (появляется охриплость), уменьшению его диапазона. Во избежание повторного их возникновения целесообразно не допускать перегрузок голосового аппарата.

К заболеваниям, связанным с повышенной эксплуатацией голоса, также относится кровоизлияние в голосовую складку. Оно наступает при резком напряжении (крик, форсирование). Голос сразу «садится», и голосообразование становится невозможным. При абсолютном голосовом покое кровоизлияние постепенно рассасывается и может пройти бесследно. Дисфония – расстройство голосообразования, протекающее либо в форме ослабления деятельности голосовых складок (несмыкание), либо в спазматической форме (пересмыкание, спазмы). Как правило, это результат перенапряжения нервной системы, усиленной голосовой деятельности, часто протекающей на фоне какой-нибудь инфекции. Голосовой аппарат чутко реагирует на любые негативные изменения в общем состоянии организма. Психическая перегрузка, переутомление голосового аппарата, злоупотребление верхними звуками, криком, болезнь могут стать причиной заболеваний голоса.

Лица вокальных и речевых профессий – певцы, драматические актеры, участники художественной самодеятельности, педагоги, лекторы должны соблюдать определенные правила гигиенического и санационного характера, обеспечивающие нормальное функционирование голосового аппарата. К ним относятся: закаливание организма, физические упражнения, укрепляющие органы дыхания,

отказ от курения и употребления алкоголя, ограничение приема острой и соленой пищи. Нагрузка на голосовой аппарат должна соответствовать степени его тренированности; недопустимо форсированное звучание голоса, злоупотребление высокими нотами, криком, неумеренной речевой нагрузкой; необходимо избегать резкой смены температуры; с разгоряченным голосовым аппаратом нельзя выходить на улицу в холодное время года, необходимо несколько остыть; в случае болезни органов голосового аппарата необходимо своевременно обращаться к врачу – фониатру [3], [4].

Заключение. Большинство музыкальных специальных предметов, связаны с пением: учащиеся поют в хоре, в классах хорового дирижирования, вокала, в концертмейстерском классе (иллюстрируя вокальную строчку при прохождении аккомпанемента). Подготовка домашних заданий также связана с пением. Таким образом, на голосовой аппарат учащегося ложится большая нагрузка. Поэтому очень важно принять все возможные меры к тому, чтобы голос не переутомлялся, следовать правилам гигиены и охраны голоса, т.е. профессионально относится к своему голосу [4].

Список литературы

1. Дмитриев Л.Б «Голосообразование у певцов». М.,1962.
2. Дмитриев Л.Б. «Основы вокальной методики». М.,1968.
3. Рябченко А. Т. Функциональные нарушения голоса. – М., 1964.
4. Менабени А.Г. «методика обучения сольному пению. – М., 1987.

С О Д Е Р Ж А Н И Е

Педагогические детерминанты создания и функционирования образовательного пространства

Амасович Н.В. Профессиональная подготовка педагогов в контексте практико-ориентированного подхода ……... 3
Бондал И.В., Прищепа И.М., Храмцова Н.А. Выявление уровня сформированности понятия здорового образа жизни у студентов …… 5
Гурская А.И. Использование технологии интеллект-картирования в учебном процессе …….…… 8
Загорулько Р.В. Терминологические различия в современном образовательном пространстве ……. 10
Керножицкая И.Е. Роль учебных занятий в развитии субъектности студента …… 13
Кузнецова М.В. Гендерная парадигма в образовании: от теории к практике …… 15
Лебедева Е.Н. Повышение качества образовательного процесса в вузе посредством использования в преподавании электронных учебно-методических комплексов …….. 18
Любченко О.А. Информационная компетентность студента как компонент образовательного процесса …….….. 19
Медвецкая Н.М. Акмеологические аспекты профессиональной подготовки студентов …….. 21
Милашевич Е.П. Учебно-научно-консультационный центр как инновационный ресурс развития компетенций педагогов, школьников, студентов, преподавателей …….……..……. 23
Моторов С.А., Моторова Л.А. Развитие социальной активности студенческой молодежи: теоретико-методологический аспект проблемы … 26
Прудникова И.И. Особенности применения системного подхода к анализу проблемы понимания ……..… 29
Радуто В.А. Сущность самостоятельной работы студентов в контексте воспитания культуры умственного труда ……. 31
Ракова Н.А., Волощенко О.Г. Профессионально-педагогическое развитие в системе непрерывного образования …… 34
Сафонова Т.В. Повышение качества преподавания основ права в вузе .. 36
Северин А.В. «Сенсомоторная гимнастика» как средство коррекции перцептивных действий подростков ……. 38
Стародынова С.М. Интеллектуальная лабильность студентов-менеджеров: сравнительный анализ ……. 41
Хуцкая О.А. К проблеме понимания эмоционального интеллекта …… 44
Чирвоная Ю.М. Выпускное резюме молодого специалиста как основа трудовой деятельности …….. 45
Шарапова И.А. Внедрение информационных и инновационных технологий в образовательный процесс на педагогическом факультете …… 48
Шахнович С.В. Современные подходы к организации учебной работы студентов ……. 50
Шмуракова М.Е. Использование рефлексивного подхода в профессиональном обучении ……..…… 52
Якубенко О.И. Целеполагание в измерительной деятельности педагога . 54

Психологическое сопровождение личности в условиях образовательной среды

Алексеенок Д.В. Формирование практических умений и навыков у студентов педагогических специальностей при изучении дисциплины «Возрастная и педагогическая психология» …… 57

Богомаз С.Л., Косаревская Т.Е. Опыт формирования практических умений и навыков у студентов педагогических специальностей при изучении дисциплины «Психология» …….. 59

Ганкович А.А. Реализация практических навыков по курсу «Специальная и медицинская психология» для специальности «Белорусская филология. Практическая психология» ……. 62

Ключников А.С., Чирвоная Ю.М. Роль предприятий-заказчиков в формировании психолого-педагогической детерминанты образовательной среды ……..……. 65

Костюкович З.В. Формирование практических умений и навыков у студентов педагогических специальностей при изучении дисциплины «Детская психология» …… 67

Кукина Т.А., Гусакова Е.В., Прищепа И.М., Бондал И.В. Работа социально-педагогической и психологической службы УО «ВГУ им. П.М. Машерова» в рамках программы «Подготовка молодежи к семейной жизни» ……..…….. 70

Сухарев А.А., Спектор Н.А. Психологические аспекты исследования виктимного поведения …… 74

Шкетик Е.В. Исследование эмоционально-деятельностной адаптивности учащихся вечерних школ Республики Беларусь ……..…. 76

Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в условиях вуза

Андрущенко Н.Ю. Социальное воспитание в Беларуси: история и современность ……. 78

Далимаева Е.О. Гендерные аспекты современного образования ……. 80

Качан Г.А. Профессиональное социальное образование в Беларуси: факторы развития …… 82

Матюшкова С.Д. Интерактивные методы и упражнения формирования гендерной культуры в условиях учреждения образования ……. 84

Моторов С.А., Моторова Л.А. Профессиональные компетенции будущего специалиста по социальной работе: перспективы развития ……. 87

Нестерова Л.И. Теоретико-методологический аспект парадигмы современного высшего профессионального образования ……. 89

Орлова А.П. Профессиональное становление будущего специалиста социальной и образовательной сфер в поликультурной среде вуза: модель реализации индивидуальной траектории ……. 91

Семенова Н.С. Научно-исследовательская деятельность студентов как одно из направлений профессиональной подготовки специалиста …….. 93

Шахнович Е.С. Инновационные образовательные системы и технологии в высшей школе …… 96

Совершенствование системы менеджмента качества университета

Бобрик М.Ю. К вопросу о рейтинге кафедры как инструменте повышения качества образования ……... 99
Григорик И.А. Модульно-рейтинговый подход и языковое образование в вузе ……. 100
Данилова Ж.Л. Педагогическое проектирование модульных технологий обучения …….. 103
Ермоченко С.А., Казанцева О.Г., Маркова Л.В. Различные подходы в моделировании предметной области на примере модуля реализации задач СМК …….…….. 106
Казанцева О.Г., Ермоченко С.А., Маркова Л.В. Создание модуля реализации задач СМК: разработка, функционирование, совершенствование …….…… 108
Машеро С.А. Модульно-рейтинговая система обучения и модель военной подготовки студентов: результаты педагогического эксперимента ... 110
Погребняк А.Б. К вопросу перехода к модульной системе образовательного процесса …….….. 113
Солодков А.П., Жизневский В.А. Инновационные подходы к оценке достижений студентов …… 115
Скрабатун М.А. Система тестового контроля знаний в современном образовании ……. 117
Турковский В.И. Основы теоретико-методологической подготовки магистрантов к внедрению модульных технологий в условиях современной образовательной среды …….…….. 119
Чубаро С.В., Тимошкова А.Д. Самооценка как инструмент контроля качества образовательной деятельности вуза …….. 121
Янчук В.А. Методологические основы повышения качества преподавания дисциплин в вузах …….……..…… 123

Проблемы преподавания в высшей школе

Физико-математические науки

Ализарчик Л.Л. Практическая направленность процесса подготовки учителя математики …… 126
Виноградова А.В. О некоторых вопросах оценки качества обучения студентов в курсе элементарной математики …….. 128
Даниленко Л.П., Соболевский В.И. Применение контекстного метода преподавания дисциплины «Биологическая физика» на I курсе …….. 130
Дубаневич Д.Т., Коршиков Ф.П., Яковлев В.П. Практическая направленность преподавания физики в высшем учебном заведении …….. 132
Казанцева О.Г. Web-дизайн – одно из направлений подготовки IT-специалистов ……..……..…. 133
Малиновский В.В., Чиркина А.А. О некоторых «типичных» ошибках абитуриентов на ЦТ по математике (на материале пункта тестирования № 703) ……... 135
Маркова Л.В., Адаменко Н.Д. Особенности профессиональной подготовки студентов специальности «Прикладная математика» ……..… 137
Потапова Л.Е., Алейникова Т.Г. Модульный подход как средство формирования компетенций ……. 139
Савельева Н.В. О дистанционном преподавании IT-дисциплин в белорусских вузах ……..…… 142

Соболевский В.И., Даниленко Л.П. Формирование научно-исследовательской активности студентов на первом курсе по дисциплине «Биологическая физика» 144
……..……..

Биологические и химические науки

Антонова Е.В. Достижения студента-биолога ……...… 146
Белохвостов А.А. Обучение студентов использованию интернет-ресурсов как компонент методической подготовки будущего учителя химии …….. 148
Быстряков В.П. Применение методических принципов при разработке учебной дисциплины «Основы бионеорганической и биоорганической химии» …….…… 150
Лешко А.А., Лешко Г.А. Роль учебно-методических материалов при изучении курса «Биология индивидуального развития» …… 152
Чубаро С.В., Лешко Г.А. Результаты самооценки умений студентов-выпускников биологического факультета …… 154

Филологические науки

Брус Т.Б., Рахманова И.Г. Произведения А.П. Чехова на занятиях по русскому языку с иностранными студентами-медиками …….. 156
Григорик И.А. Модульно-рейтинговый подход и языковое образование в вузе ……. 157
Грушова Л.Д., Бурак А.В. Компетентностный подход к обучению иноязычному общению …… 160
Лауткина С.В. Языковая культура как феномен познавательной активности человека …… 163
Мартынкевіч С.В. Развіццё ўменняў пісьмовай камунікацыі пры навучанні беларускай мове …… 165
Навасельцава Г.В. Фарміраванне прафесійна-камунікацыйнай зарыентаванасці студэнтаў у межах ВНВК “факультэт і рэдакцыя” (на прыкладзе спецыяльнасці “Беларуская філалогія. Літаратурная работа ў газетах і часопісах”) …… 167
Пищулина Т.А. Формирование вторичной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам …….. 169
Половцев Д.О. Методическая характеристика аудиотестов и их валидность ……..…… 172
Сасновская А.В. Направленный ассоциативный эксперимент как метод определения понятия «ключевые слова» ……. 174
Халючкова В.В. Изучение грамматики русского языка на функциональной основе …… 177
Чиковановa Е.А. Пути формирования исследовательской культуры будущих специалистов на уроках языка и литературы …….. 179

Исторические науки

Вожгурова О.В. Политическое образование как форма подготовки к политической социализации студенческой молодежи …… 181
Иванова Т.П. Деятельность местных органов власти Витебской губернии в условиях реформы народного образования (1919 – начало 1920-х гг.) …… 184
Картунова И.И. Основные факторы развития ветеринарного образования в Беларуси в довоенный период …… 186
Кривоносова Е.Э. Ценность высшего образования глазами студентов … 188

Кривцун-Левшина Л.Н., Рудковский Э.И. Теоретико-эмпирический анализ социализации студентов в условиях вуза ……. 191
Лавицкая Е.Б. Развитие образования на территории Беларуси во второй половине XIX века (на примере Полоцкой епархии) …….. 193
Сахаров Г.В. Развитие креативного мышления в процессе преподавания политологии …… 196
Уткевич В.А. Основные принципы православного образования ……. 199

Педагогические науки

Базылев М.В., Линьков В.В. Перспективные компьютерные образовательные технологии в создании новых знаний ……..…… 201
Васюковіч Л.С. Сучасны вучэбна-метадычны комплекс: функцыянальна-структурная арганізацыя …… 203
Ермоленко И.А. Влияние компьютерных методов поиска информации на процесс обучения …….…….. 206
Ершова Л.В. Подготовка учителей в Оршанском педагогическом техникуме (1926–1939 гг.) ……..……. 208
Макрицкий М.В. Педагогический такт в структуре педагогической культуры будущего учителя …….. 211
Малашенкова Е.А. Содержательно-целевой аспект рассмотрения структуры коллективных творческих дел …… 213
Орлова А.П., Зинькова Н.К., Тетерина В.В. К вопросу о формировании научного педагогического сознания ……. 215

Искусствоведение

Белявский В.В. Использование заглушенных глазурей в условиях учебной керамической мастерской ……... 217
Демидов А.Б. Редукция «эстетического» к «прекрасному» …….. 220
Затаева О.Н. Культурно-образовательная среда вуза и развитие креативности студентов художественно-графического факультета ……. 222
Исаков Г.П. О рейтинговой системе мониторинга и оценки знаний студентов по дисциплине «Цветоведение» ……..…… 224
Ковалевский А.Н. Развитие творческих способностей педагога-художника на пленэрной практике ……. 226
Кулененок В.В. Дизайн-проектирование виртуальной среды в учебном процессе …….. 228
Рыбакова Т.И. Обучение студентов ХГФ черчению с использованием блоков опорной информации …… 231
Савченко В.И. Развитие творческого мышления – основа профессиональных качеств студентов художественных специальностей высших учебных заведений …… 233
Сенько Д.С. Учебно-научно-производственный комплекс как форма совершенствования подготовки студентов художественно-графического факультета …… 236
Шимбаревич Н.А. Роль предмета «композиция» в формировании профессиональной компетентности студентов художественных специальностей высших учебных заведений …….…….. 238

Физическая культура

Васильков П.С., Маслак С.А. Оценка познания студентами здорового образа жизни и их стремления к физическому совершенствованию …… 240
Борщ Д.С. Оценка качества образовательных услуг по предмету «ТМФВ»…….. 242

Васильков П.С., Маслак С.А., Пахноцкая О.В. Сравнительный анализ физкультурно-спортивных интересов и процесса оздоровления студентов 244
Кабанов Ю.М., Станский Н.Т., Трущенко В.В., Железнов А.В. Тренажерные устройства в учебном процессе по физической культуре в вузе 246
Мартынова Е.И. Оздоровительная аэробика со студентками вуза …..… 248
Минина Н.В. Учебная дисциплина «Научно-исследовательская работа в физической культуре и спорте» – одна из основ развития студенческой науки ……. 250
Передриенко С.В. Роль физической подготовки студентов ФФК и С в успешном овладении спортивными видами плавания ……. 251
Росляк Д.В. Роль мотивов и стимулов физической и интеллектуальной активности в формировании здорового образа жизни студентов …….. 253
Сороко С.Л., Алексеенко А.А. Психологическая подготовка студентов-волейболистов в подготовительном периоде …….. 255
Сучков А.К. Обоснование использования вариативного компонента в учебной программе дисциплины «Физическая культура» …….. 257
Толочко Е.Н., Сороко С.Л., Шатуха И.Г., Масеенок Е.П. Оптимизация управления процессом совершенствования физических качеств волейболисток в вузе …….…… 260

Методика преподавания гуманитарных и естественнонаучных дисциплин в средних учебных заведениях

Математика. Физика. Астрономия

Галузо И.В., Кашевич И.Ф. Практическая направленность обучения физике ……..…… 263
Галузо И.В., Шаурко А.А. Интенсификация лабораторных работ по физике с помощью интерактивных инструкций …….……. 264
Семенов Е.Е. Воспитание созидательной устремленности в процессе познания математики в средней школе …… 266
Титова Т.В. Повышение эффективности обобщающего повторения на основе модульного обучения …… 269
Устименко В.В. О методах решения геометрических задач ……. 271
Устименко В.В. Особенности использования технологии УДЕ при повторении темы «Уравнения» ……. 274

Биология. Химия

Аршанский Е.Я. Контрольно-измерительные материалы по химии для VIII–XI классов учреждений общего среднего образования: разработка и перспективы использования ……... 276
Баранок В.Н. Психогигиеническое воспитание школьников …… 279
Новицкая А.И., Новицкий П.И. Экологическая культура личности как результат школьного образования …….…….. 281

Филология. История

Лейко И.М. Жаргон как составляющая лексикона речевого портрета учащихся ……. 282
Николаенко С.В. Эффективность осуществляемого в школьном образовании подхода к формированию когнитивной базы языковой личности в процессе ее становления ……..…..…… 284
Юргевіч Н.К. Праблемы аднаўлення сістэмы адукацыі ў заходнебеларускай вёсцы ў пасляваенныя гады …….…. 286
Яковлева Г.Н. Школа и учительство Витебщины в начале нэпа ……... 289

Физическая культура

Гузов Н.М., Исаченко А.О. О педагогической практике студентов ФФК и С в общеобразовательных школах …… 291

Кривцун-Левшина Л.Н. Педагогическая деятельность в структуре физической культуры ……. 294

Кульков М.В., Кульков В.Н., Серебряков А.И. Потенциал различных форм туристической деятельности в формировании патриотической и гражданской позиции учащейся и студенческой молодежи …….…. 296

Медведева Е.П., Новицкий П.И. Состояние физического развития учащихся с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, обучающихся в школе-интернате ……..……. 299

Новицкий П.И. Актуальность внедрения адаптивной физической культуры в учебный процесс школьников с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата …….……. 302

Росляк Д.В. Исследование по выявлению уровня заинтересованности подростков к уроку физической культуры в школе …….. 304

Чепелева Т.В., Новицкая А.И. Отношение учащихся выпускных классов общеобразовательной школы к своему здоровью …….…… 305

Изобразительное искусство

Ковалек И.А. Обучение школьников основам художественной керамики в системе дополнительного образования …… 308

Туболец С.Р. Сям'я і народныя традыцыі эстэтычнага выхавання …….. 311

Дошкольное и начальное образование

Аленкуц Л.Г. Психолого-педагогические условия адаптации к школе первоклассников с нарушением речи ……. 314

Богатырева А.Э. Повышение познавательного интереса младших школьников к обучению математике средствами малых фольклорных жанров ……. 316

Бурлакова Ю.В. Проблема психического развития детей дошкольного возраста в условиях социальной депривации ……. 319

Гаспирович О.А. Направленность личности младших школьников …… 320

Григорович Н.П. Роль некоторых единиц лингвистической системы в развитии фонематического слуха младших школьников ……..…… 323

Данилевич Т.А. Совместная деятельность колледжа и УО «ВГУ им. П.М. Машерова» по совершенствованию экологической подготовки будущих учителей начальной школы …….…….. 325

Данич О.В. Организация практической подготовки будущих учителей начальных классов ……. 328

Калист Е.Л. Сущность методов музыкальной эвристики в контексте эстетического воспитания младших школьников …….. 330

Ковалевская Т.А. Особенности синтаксического анализа в начальных классах ……. 332

Кутькина Р.Р. Формирование практических умений и навыков у студентов педагогического факультета при изучении дисциплины «Психология начального образования» …… 335

Кущина Е.А., Щербина Н.Г. Импровизация как вид творческой деятельности младших школьников на уроках музыки ……. 338

Левчук З.К. Применение здоровьесберегающей технологии в процессе начального обучения математике ……. 340

Лоллини С.В., Лоллини В.А. Личностная адаптация детей при различных формах начального обучения…….. 342
Минаева В.М. Подготовка будущих педагогов к экологическому воспитанию дошкольников …… 344
Островская И.Е. Особенности восприятия музыки детьми дошкольного возраста …….. 346
Рыбакова О.Н. Проблемы адаптации начинающих учителей начальных классов ……. 349
Солодкова А.Ф. Подготовка студентов к проведению наблюдений и опытов на занятиях по труду в начальных классах ……. 351
Суднічэнка Т.А. Выхаванне вучняў пачатковых класаў сродкамі народнай педагогікі на ўроках беларускага літаратурнага чытання …….. 353

Коррекционное образование

Акулович А.Н. Подходы к формированию коммуникативной культуры учащихся с интеллектуальной недостаточностью ……. 356
Бумаженко Н.И. Пути формирования профессиональной компетентности будущих учителей-дефектологов …….. 358
Князева Н.В. Организация процесса взаимодействие родителей с детьми раннего возраста в условиях дополнительного образования ……... 360
Кухаренко Т.С. Научно-методические основы формирования способов усвоения социального опыта в олигофренопедагогике ……. 362
Лауткина С.В., Мацко А.П. Учебно-научно-консультационный центр как инновационная площадка в подготовке учителей-дефектологов ….. 354
Макарова А.А. Взаимосвязь копинг-стратегий и нарушений поведения подростков …….. 367
Савицкая Т.В. Основные тенденции в развитии системы специального образования Республики Беларусь в 1991–2011 годах …… 369
Харитонова Е.А. Формирование монологической речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи …… 371
Чобот Ж.П. Новые подходы к воспитательной работе в специальном образовании …… 374

Музыкальное образование

Авдеева С.Л., Авдеева В.А. Сущность методики музыкального образования как области вузовской учебной дисциплины ……..…….. 377
Александрова С.А. Музыкальное мышление как предмет педагогического исследования ……. 379
Ананченко Г.В., Лавренова Е.В. Педагогические условия формирования творческой деятельности детей в условиях дополнительного музыкального образования ……..……. 381
Бабарико В.А. Об орнаментике в клавирной музыке И.С. Баха и ее исполнении в переложении для баяна …….. 384
Денисова И.В., Довгалева М.А. Педагогическая оценка на уроках музыки ……. 386
Доморацкий В.А. Роль массовой музыки в процессе эстетического воспитания молодежи …….. 388
Жавнерко Н.И. Краткая история отделения специальности «Музыкальное образование» Полоцкого колледжа УО «ВГУ им. П.М. Машерова» 391

Жукова Т.В. Освоение песенного репертуара в курсе «Основы хороведения и методика работы с детским хором» …… 393
Захарова Т.Л. Использование информационных технологий в процессе преподавания музыкальных дисциплин в вузе …… 396
Карташев С.А. Организация практической подготовки будущего педагога-музыканта в вузе …….…… 398
Керножицкая Л.П. Особенности выявления элементов традиционной культуры Витебщины в процессе этнофольклорных исследований на территории Лиозненского района …… 400
Кмит Е.В. О вариативности формирования музыкально-ритмической способности у студентов в классе фортепиано …… 403
Кожевников Б.Г. Вокально-хоровое воспитание учащихся гимназии … 405
Орлова И.П. Тестовая технология как элемент диагностики уровня обучаемости студентов специальности «Музыкальное искусство» ……. 407
Пузевич Ж.Е. Навыки разбора музыкального текста и чтения нот с листа для студентов КНР в классе основного музыкального инструмента 409
Сусед-Виличинская Ю.С. Формирование проектного мышления учителя музыки в рамках учебной дисциплины «Музыкально-педагогическое проектирование» ……. 411
Черкаева Д.М. Традиция колокольного звона в восточноевропейской музыкальной культуре …… 414
Щербина Н.Г. Особенности певческого голоса и методы охраны голосового аппарата …….…….. 416

Научное издание

НАУКА – ОБРАЗОВАНИЮ, ПРОИЗВОДСТВУ, ЭКОНОМИКЕ

Материалы XVII(64) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов

14–15 марта 2012 года

Том 2

Технический редактор *Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн *Т.Е. Сафранкова*

Подписано в печать 2012. Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 49,28. Уч.-изд. л. 32,75. 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.